Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470292
Centre d'intérêt: 550

Blier, Bernard.

Inventaire des mesures d'encadrement des élèves à l'école secondaire / Bernard Blier, Marie Gagnon. -- Montréal : Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, 1993.
43, 11, 12 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D10018.

Vedette(s)-secondaire(s): Gagnon, Marie * Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires

Descripteur(s): Encadrement des élèves * Caractéristiques de l'établissement * Questionnaire * Répertoire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Faire mieux connaître les mesures d'encadrement existantes à l'école secondaire afin d'éclairer les choix en matière de réussite éducative: tel est l'objectif de ce répertoire. Il comprend trois parties: la cueillette des données; l'analyse et l'interprétation des résultats (caractéristiques des écoles, facteurs clés de la culture de ces écoles, mesures d'encadrement et leur lien avec le climat de l'école ainsi qu'avec la relation avec les élèves, questions spécifiques sur la constitution des groupes stables et sur la généralisation du titulariat, mesures susceptibles d'humaniser davantage l'école secondaire); les faits saillants. Questionnaire en annexe.

Type de document:

Fédération
des enseignantes
et enseignants
de commissions scolaires (CEQ)

94-70292

Inventaire des mesures d'encadrement des élèves à l'école secondaire

Bernard Blier
Marie Gagnon
Le 17 mars 1993

D10018

◇ **Siège social:** 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Québec) G2K 2G1 Tél.: 418 / 627-8888 Téléc.: 418 / 627-9999

◇ **Bureau de Montréal:** 9405, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H1L 6P3 Tél.: 514 / 356-8888 Téléc.: 514 / 356-9999

Nous tenons à remercier chaleureusement Yolande Lacroix pour le traitement informatique des données; Esther Paradis, Michel Belleau, Michel A. Gagnon et Jocelyn Berthelot pour les conseils prodigués, en cours de rédaction; Nancy Sanfaçon pour le travail de secrétariat.

Introduction

1. **La cueillette des données** 1

   a. Un questionnaire 1

   b. Des répondantes et des répondants 2

   c. L'ensemble retenu pour fin d'inventaire 2

   d. Les limites et la valeur de l'enquête 3

2. **Analyse et interprétation des résultats** 3

   a. Caractéristiques des écoles de notre inventaire 4

   b. La culture de l'école 5

      Des facteurs clés 6

      Le climat de l'école 6
      Les relations avec les élèves 8
      La participation du personnel enseignant
      à l'élaboration des politiques de l'école 9
      Le leadership de la direction 10
      Le domaine d'exercice de ce leadership 11

      Des facteurs reliés 12

      Leadership de la direction et climat de l'école 12
      Leadership de la direction et relations des enseignantes
      et enseignants avec les élèves 12
      Rôle du personnel enseignant et climat 12
      Climat et relations avec les élèves 13

   c. Les mesures d'encadrement 13

      Le regroupement en unités plus petites 14
      Le titulariat 16
      Le tutorat 20
      L'aide par les pairs 23
      Autre mesure 26
      La satisfaction à l'égard de ces mesures 28
      Relations entre ces mesures et deux de nos facteurs clés 29

Application de la mesure et jugement porté sur le climat 30
Application de la mesure et jugement porté sur les relations avec les élèves 30

d. Questions spécifiques sur deux propositions du «Plan Pagé» 31

La constitution de groupes stables d'élèves 31
La généralisation du titulariat 33

e. Les mesures susceptibles d'humaniser davantage l'école secondaire 36

3. **Les faits saillants** 39

Conclusion 43

Annexes : Quelques tableaux
Le Questionnaire

Introduction

La Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, ayant retenu la réussite scolaire comme le premier des deux axes prioritaires de son plan d'action 1992-1994, elle y inscrivit, entre autres, le projet de «faire l'inventaire, pour le secondaire, des modèles existants d'encadrement des élèves» (1.1 c). Cet inventaire, une fois constitué, servirait à alimenter les réflexions et les discussions, plus larges, à propos de l'ensemble des «facteurs propres à humaniser l'école secondaire» (1.2 d). On devait, normalement, procéder à la cueillette d'information à l'automne 1992 et poursuivre les échanges et la réflexion, tout au long de l'année prochaine.

La parution du plan d'action ministériel visant la réussite éducative et intitulé **Chacun ses devoirs** allait cependant influencer nos projets. Si le Ministre reconnaissait l'existence de nombreuses formules (tutorat, regroupement en unités plus réduites) et s'il affirmait que ces formules pouvaient continuer d'exister, il n'en optait pas moins et sans réserve pour : «la constitution de groupes stables d'élèves et pour des professeurs titulaires de classe» (p. 7-8). Le goût répandu pour les solutions bien connues et faciles, du moins en apparence, allait faire le reste; le «titulariat» devint une panacée.

La Fédération rappela qu'elle souscrivait à l'objectif de mieux encadrer les élèves, qu'elle y voyait un bon moyen d'humaniser l'école, qu'il n'existait pas qu'une seule formule et que la meilleure était toujours celle qu'on convenait collectivement d'appliquer, celle qui répondait finalement aux besoins du milieu.

Ces éléments de contexte expliquent l'importance prise par le titulariat, à travers l'ensemble; il serait dommage cependant d'oublier qu'il demeure ce qu'il est : une formule parmi d'autres ayant ses avantages et ses inconvénients. L'opération peut bien avoir été colorée par la conjoncture, son objectif principal demeure : **mieux connaître les mesures d'encadrement existantes à l'école secondaire afin d'éclairer nos choix en matière de réussite éducative**. C'est cet objectif que nous avons modestement essayé de poursuivre.

1. La cueillette des données

a. Un questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire qui permettait de dégager un certain nombre de caractéristiques des écoles secondaires qui nous répondraient : le type, la taille, le milieu rural ou urbain, l'origine socio-économique des élèves et le degré de concentration pluriethnique de l'école.

Nous avons ensuite essayé de cerner, à travers la multitude de facteurs descriptifs de la culture d'une école, ceux qui paraissaient les plus significatifs, de notre point de vue : le climat de l'école, le rôle des enseignantes et enseignants dans l'élaboration des politiques générales de l'école, le caractère et le domaine du

leadership exercé par la direction et les relations entre les enseignantes, les enseignants et les élèves.

Le coeur du questionnaire visait l'ensemble des mesures d'encadrement existantes. Pour chacune, nous avons voulu connaître à quels élèves elle s'adressait, le degré de satisfaction à son égard, l'origine de la décision qui l'avait vue naître. Nous avons voulu aussi permettre à nos répondantes et répondants d'exprimer leurs commentaires.

Les deux mesures prônées par le MEQ, la constitution des groupes stables d'élèves et la généralisation du titulariat furent l'objet de deux questions spécifiques.

Finalement, nous avons demandé à nos répondantes et répondants quelles seraient, et dans l'ordre, les trois mesures les plus susceptibles d'humaniser «leur» école.

Nous avons délibérément choisi d'utiliser le terme encadrement plutôt qu'accompagnement et nous nous sommes assurés, grâce à la collaboration de quelques déléguées et délégués des syndicats de la région de Québec, que le questionnaire pouvait être utilisé.

b. Des répondantes et des répondants

Le questionnaire a été confié aux déléguées et délégués d'écoles. Dans certains cas, il a été posté directement par la Fédération, dans d'autres, il leur a été acheminé par leur syndicat. Le retour des questionnaires pouvait, en conséquence, se faire d'une manière ou de l'autre.

Il devait être complété, partout, dans la semaine du 7 au 11 décembre 1992. Nous demandions à la personne qui s'apprêtait à nous aider de «se glisser dans la peau du collectif» pour répondre aux différentes questions et de s'en tenir à «nos définitions», quels que soient les mots utilisés dans son milieu pour nommer les mêmes réalités. Il n'était pas nécessaire de mener une consultation formelle selon nous, car nous comptions sur la tradition de délégation syndicale qui consiste à refléter un ensemble plutôt qu'à transmettre ses propres opinions.

c. L'ensemble retenu pour fin d'inventaire

Nous avons recueilli des questionnaires jusqu'au lundi 11 janvier 1993. Dix-neuf autres nous sont parvenus après cette date et n'ont donc pas fait l'objet d'un traitement informatique. Huit personnes nous ont retourné un questionnaire vierge ou à demi complété en expliquant qu'elles estimaient que leur situation était trop particulière, en centre d'accueil, par exemple. Trois autres questionnaires nous

ont été retournés dûment complétés mais sans identification, nous avons dû les rejeter. Nous avons donc obtenu 284 réponses et les calculs informatiques ont été opérés à partir des 254 questionnaires complétés, identifiés et reçus à temps.

d. Les limites et la valeur de l'enquête

Selon les dernières statistiques du MEQ, on compterait 441 écoles secondaires et 122 écoles primaires-secondaires, sous la gouverne des commissions scolaires pour franco-catholiques, soit un total de 563 écoles publiques francophones dispensant l'enseignement secondaire[1].

Nous avons donc recueilli des données pour 45% des écoles que nous pouvions théoriquement atteindre si l'on tient compte des écoles primaires comportant des classes du secondaire.

C'est délibérément que nous avons choisi ce modèle plutôt que celui de l'échantillon, nous voulions connaître l'ensemble des mesures existantes. Les généralisations statistiques nous intéressaient moins que les commentaires des gens.

Nos prétentions sont modestes en matière de généralisation, mais certaines tendances observées sont telles qu'on imagine mal leur renversement.

2- Analyse et interprétation des résultats

Nous verrons d'abord quelles sont les caractéristiques des écoles de notre inventaire (type, taille, milieu, etc.). Nous dégagerons ensuite ce qui nous semble être des facteurs clés de la culture de ces écoles et nous verrons comment ces facteurs sont reliés.

Nous nous attarderons à chacune des mesures d'encadrement mises en place et nous essaierons de voir quels liens on pourrait établir entre ces mesures, d'une part, le climat de l'école et la relation avec les élèves, d'autre part.

Nous analyserons les réponses obtenues aux questions spécifiques sur la constitution des groupes stables d'élèves et sur la généralisation du titulariat.

---

[1] Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire. Direction des études économiques et démographiques, édition d'octobre 1992.

Finalement, nous verrons ce que suggèrent nos répondantes et répondants pour humaniser leur école.

a. Caractéristiques des écoles de notre inventaire

Notre première question portait sur les types d'école. Le modèle le plus fréquent (43 %) regroupe les élèves des deux cycles, pour l'enseignement général. L'école de premier cycle seulement est trois fois plus fréquente (27 %) que l'école réservée au seul 2e cycle (8,9 %), alors que les écoles polyvalentes, offrant l'enseignement général et professionnel, constituent à peu près 20 % de l'ensemble.

Selon les réponses que nous avons obtenues à propos de la taille des écoles, 57,9 % d'entre elles compteraient moins de mille élèves. 33,5 % desserviraient une population moyenne allant de 1 000 à 2 000, et seulement 8,6 % des écoles de notre ensemble compteraient plus de 2 000 élèves.

Vu un peu autrement, 83,1 % des écoles secondaires de notre inventaire comptent moins de 1 500 élèves et près de 30,3 % d'entre elles sont de petites écoles comptant chacune moins de 500 élèves. Si l'on se fie aux plus récentes statistiques du MEQ, à ce propos, les écoles de moins de 500 élèves seraient sous-représentées dans notre enquête (30,3 % contre 45 % selon le MEQ) et les écoles de plus de mille élèves, surreprésentées (42,1 % contre 27 %). Nous notons cependant une parfaite coïncidence en ce qui a trait aux écoles comptant entre 500 et 1 000 élèves (28 %).[2]

On trouve, en proportion assez équivalente, de petites, de moyennes et de grandes écoles offrant les deux cycles de la formation générale. Autrement, les petites écoles sont souvent des écoles de 1er cycle seulement et les polyvalentes, des écoles plus populeuses.

---

[2] Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire, édition d'octobre 1992, p. 8.

	1er cycle s.	2e cycle s.	Deux cycles	Polyvalente
Petites écoles moins de 1 000 (140)	39,29	5,71	40,71	14,29
Moyennes 1 000 à 1 500 (64)	20,31	10,94	53,13	15,63
Grandes plus de 1 000 (43)	2,33	16,28	34,88	46,51
Nombre	69	22	106	50

Les écoles cernées par notre enquête sont plus souvent situées dans un milieu urbain (42 %) que semi-urbain (31,1 %) ou rural (26,8 %).

Selon nos répondantes et répondants, les élèves sont surtout d'origine socio-économique moyenne (66,8 %). On estime à près de 30 % le nombre des élèves moins favorisés, à ce chapitre, et à 3,6 % ceux provenant d'un milieu favorisé.

Selon nos données toujours, les écoles à moyenne ou forte concentration pluriethnique (de 20 % à plus de 50 %) ne représentent que 6,3 % de l'ensemble. 17,3 % des écoles présentent une faible concentration (de 5 à 19 %) et 76 % des écoles sont, à toutes fins utiles, monoethniques (moins de 5 %).

b. La culture de l'école

Nous traiterons, assez en détail, d'un certain nombre d'éléments importants qui nous semblent constituer des facteurs clés de la culture des écoles : le climat, les relations avec les élèves, la participation des enseignantes et enseignants à l'élaboration des politiques générales de l'école, le leadership de la direction. Nous verrons d'abord s'il existe des variations d'opinion à propos de ces variables selon certaines caractéristiques des écoles de notre inventaire.

Nous nous attarderons ensuite à certains croisements nous permettant d'illustrer les liens qui les unissent parce que nous estimons que ces facteurs sont liés et qu'ils contribuent, autant que les mesures d'encadrement, à l'efficacité de l'école et à la qualité de la formation qu'elle donne à ses élèves.

Des facteurs clés

Dans l'ensemble, nos répondantes et répondants sont satisfaits du climat général de l'école (94,8 %). 23,8 % d'entre eux affirment qu'il est «très bon» et 71 % qu'il est «assez bon». On le juge «assez mauvais» dans 5,2 % des cas, mais il ne se trouve personne pour le qualifier de «très mauvais».

La satisfaction est moins grande à propos du rôle des enseignantes et enseignants dans l'élaboration des politiques générales de l'école. Si 77,3 % affirment qu'ils sont assez ou très satisfaits à ce propos, 17,5 % sont plutôt insatisfaits et 5,2 % le sont tout à fait.

C'est au chapitre des relations avec les élèves que la satisfaction est la plus marquée (98,4 %). 26,2 % de nos répondantes et répondants jugent ces relations comme étant «très satisfaisantes» et 72,2 % comme «assez satisfaisantes». 1,6 % de nos répondantes et répondants font état d'une relative insatisfaction et aucun ne va jusqu'à affirmer que les relations avec les élèves sont «très insatisfaisantes».

A propos du leadership exercé par la direction de l'école, on le qualifie de «démocratique» dans un peu plus de la moitié des cas (51 %). La catégorie «autoritaire» convient, semble-t-il, à 22,4 % des directions d'école alors qu'on estime que le style «laisser-faire», moins fréquent, s'applique tout de même dans 11 % des cas. Nous verrons plus loin ce que recèle la catégorie «autre» choisie par 15,5 % de nos répondantes et répondants.

Quel que soit le style de «leadership» déterminé précédemment, le domaine privilégié de son exercice est administratif. 57,3 % de nos répondantes et répondants l'affirment du moins, sans hésitation. On ne prête une préoccupation majeure pour le domaine pédagogique qu'à 22,6 % des directions d'école. Cependant, il se trouve près de 15 % de nos répondantes et répondants pour estimer que le leadership de leur direction d'école couvre les deux domaines, l'administration et la pédagogie.

Le climat de l'école

Le climat de l'école, nous l'avons vu, est jugé favorablement par 94,8 % de nos répondantes et répondants qui affirment qu'il est très bon (23,8 %) ou assez bon (71 %). Rappelons qu'il ne s'est trouvé personne pour dire qu'il était très mauvais, alors que 5,2 % le jugent quand même assez mauvais.

Pour faire surgir un minimum de différence à ce sujet, nous ignorerons délibérément la catégorie «assez bon» pour nous concentrer sur les jugements très positifs et ceux relativement négatifs, en les comparant sommairement à la moyenne.

Les écoles de premier cycle arrivent ainsi en tête du peloton de la satisfaction réunissant, à la fois, plus de jugements très favorables et moins de jugements négatifs. Viendraient ensuite les écoles offrant les deux cycles de l'enseignement général, les polyvalentes et finalement les écoles de 2e cycle seulement (tableau 1).

Pour analyser l'impact de la taille des écoles, nous avons procédé à un regroupement de nos catégories initiales. Nous avons constitué trois ensembles : les écoles de moins de 1 000 élèves, celles regroupant entre 1 000 et 1 500 élèves et, finalement, celles comptant plus de 1 500 élèves.

Il semble donc que la perception du climat soit relativement lié à la taille de l'école. On le juge «très bon» davantage dans les petites et les moyennes écoles que dans les grandes. Il faut cependant noter que dans les écoles de taille moyenne, il se trouve moins de gens pour juger le climat «assez mauvais» (tableau 2).

Les écoles rurales et semi-urbaines bénéficieraient d'un meilleur climat selon le jugement de ncs répondantes et répondants, mais la différence avec les écoles de milieu urbain ne semble pas très significative (tableau 3).

La perception du climat est plus favorable dans les écoles où les élèves sont d'origine socio-économique favorisée. Les jugements très positifs sont beaucoup plus fréquents et il ne se trouve personne alors pour juger négativement le climat.

Quand les élèves sont d'origine modeste, les jugements très favorables à propos du climat restent près de la moyenne, mais ceux le jugeant négativement sont deux fois plus nombreux (tableau 4).

La concentration pluriethnique des écoles semble affecter la perception du climat. Les écoles les plus satisfaites du climat sont franchement monoethniques. Le taux d'insatisfaction semble grimper en flèche dans le cas des écoles à forte concentration pluriethnique, mais cela s'opère davantage au détriment des jugements moyennement favorables plutôt que très favorables. Cette différence peut toutefois s'expliquer en partie par le fait que les écoles à forte concentration pluriethnique se retrouvent souvent en milieu urbain et économiquement faible. Deux facteurs affectant eux-mêmes la satisfaction à l'égard du climat (tableau 5).

Les relations avec les élèves

Les relations avec les élèves sont jugées très positivement (98,4 %). On affirme qu'elles sont «très satisfaisantes» dans 26,2 % des cas et «assez satisfaisantes» dans 72,2 %. Seulement 1,6 % des répondantes et répondants jugent ces relations assez insatisfaisantes.

Pour tenter de cerner les variations, encore plus minces que dans le cas du climat, nous procéderons de la même manière en isolant les jugements très positifs et relativement négatifs.

Les relations jugées «assez insatisfaisantes» n'interviennent que dans le cas des écoles offrant l'enseignement général aux deux cycles du secondaire. Ce qui n'empêche d'ailleurs pas ces écoles de se classer deuxièmes, tout de suite après les écoles de premier cycle seulement, au chapitre des relations «très satisfaisantes».

La grande satisfaction observée fléchit un peu du côté des écoles réservées au deuxième cycle du secondaire, mais c'est, rappelons-le, au profit d'une hausse importante de la catégorie «assez satisfaisantes» (tableau 6).

C'est dans les petites écoles que la relation avec les élèves est jugée la «plus satisfaisante», mais ce sont les écoles les plus populeuses qui viennent ensuite, les «moins satisfaites» à cet égard étant les écoles de taille moyenne (tableau 7).

Ce sont les écoles de milieu rural qui bénéficieraient des meilleures relations avec les élèves, suivies des écoles urbaines et semi-urbaines (tableau 8).

C'est dans les écoles dont les élèves sont d'origine socio-économiquement faible que le jugement très positif (30,67 %) à propos des relations serait le plus présent. 2,67 % des répondantes et répondants jugeraient cependant que, dans ces écoles, les relations sont «assez insatisfaisantes». Un tel jugement n'existe pas dans les écoles dont les élèves proviennent de milieu aisé, mais c'est dans ces écoles qu'on juge le plus rarement les relations «très satisfaisantes» (11,1 %) (tableau 9).

Les écoles présentant une faible concentration pluriethnique font état d'une plus grande satisfaction à l'égard des relations avec les élèves (32,5 %). Dans les écoles monoethniques, la très grande satisfaction reste dans la moyenne et c'est dans ces seules écoles qu'on verra apparaître un jugement plutôt négatif (2,07 %) (tableau 10).

La participation du personnel enseignant à l'élaboration des politiques de l'école

Nos répondantes et répondants se sont prononcés sur le rôle joué par les enseignantes et enseignants dans l'élaboration des politiques générales de l'école. Ils ont affirmé qu'il était satisfaisant (très 18,3 % et assez 59 %) dans une proportion de 77,3 %. On note ici une satisfaction beaucoup moins grande que dans le cas des deux variables précédentes.

La satisfaction exprimée n'est guère différente selon le type de l'école. Elle est un peu plus grande dans les écoles n'offrant que le 1er cycle du primaire et elle enregistre une chute relativement importante du côté des écoles réservées au deuxième cycle seulement. Mais il faut garder en mémoire que ces écoles sont très peu nombreuses, dans notre inventaire du moins (tableau 11).

La satisfaction à l'égard du rôle des enseignantes et enseignants semble liée à la taille de l'école. On en est plus content dans les petites écoles et plus mécontent dans les grandes (tableau 12).

Par ailleurs, la satisfaction à l'égard de la participation des enseignantes et enseignants dans l'élaboration des politiques de l'école serait un peu plus grande en milieu rural. C'est là qu'on retrouve le plus de répondantes et répondants l'estimant très satisfaisante (26,4 %), alors qu'il ne s'en trouve que 13,3 % pour affirmer la même chose en milieu urbain. Cependant, une lecture plus globale atténue les différences. A peu près 81 % des répondantes et répondants en sont satisfaits ou très satisfaits en milieu rural, 78 % en milieu semi-urbain et 74,2 % en milieu urbain (tableau 13).

Le milieu socio-économique d'origine des élèves semble avoir une influence dans le jugement porté à l'égard du rôle des enseignantes et enseignants. La satisfaction serait plus importante dans les écoles «favorisées» et moins importante dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles. Rappelons qu'on notait à peu près la même chose à propos du climat de l'école et la tendance inverse à propos des relations avec les élèves (tableau 14).

Le caractère pluriethnique de l'école n'affecte pas vraiment la répartition générale, satisfaction, insatisfaction. Il semble cependant marquer légèrement la proportion des jugements «très satisfaisant et très insatisfaisant»; à l'exception des cinq écoles très pluriethniques de notre échantillon qui, elles, se gardent de tous les extrêmes (tableau 15).

Le leadership de la direction

On se rappellera que ce leadership avait été qualifié de «démocratique» dans un peu plus de la moitié des cas (51 %), «d'autoritaire» dans 22,4 % et de «laisser-faire» dans 11 %. Mais il semble bien que nos catégories ne soient pas parvenues à recouvrir tous les cas puisque 15,5 % de nos répondantes et répondants ont coché la catégorie «autre». Certaines personnes ont préféré utiliser certains synonymes, «laxiste» par exemple ou alors certains superlatifs : «dictatorial, autocratique», etc.

On a renchéri dans la catégorie «laisser-faire» et qualifié alors le leadership «d'absent, d'inexistant, d'invisible, d'imperceptible», etc. Il existerait aussi des types particuliers : «bureaucratique consultatif et consultatif ferme, indécis, paternaliste, acheteur de paix, motivant et pompier».

Le modèle enchevêtré, mélange des deux ou trois catégories préidentifiées et dans des proportions variables, existerait aussi. De même que celui qui tendrait, avec beaucoup de bonne volonté, vers la démocratie sans l'atteindre tout à fait et celui qui n'aurait pas les moyens de ses ambitions autoritaires.

Les écoles de 2e cycle seulement, toujours peu nombreuses et toujours particulières, s'écartent du profil général à plusieurs égards. Elles ont eu beaucoup moins recours à la catégorie «autre» et elles affirment bénéficier de moins de direction à caractère démocratique et supporter plus que les autres des directions autoritaires, mais surtout caractérisées par leur laisser-faire, puisque c'est là que se loge le plus grand écart à la moyenne. Partout ailleurs, quand la direction n'est pas démocratique, elle est beaucoup plus souvent autoritaire que laxiste (tableau 16).

Les directions démocratiques se retrouveraient davantage dans les petites écoles, les plus autoritaires dans les écoles de moyenne taille, les plus laxistes dans les écoles les plus populeuses (tableau 17).

Les directions démocratiques fléchiraient un peu en milieu urbain au profit des directions autoritaires, mais les différences, selon les milieux, ne sont pas criantes d'autant plus que la catégorie «autre» a davantage été utilisée par les écoles urbaines (tableau 18).

Compte tenu des variations d'utilisation de la catégorie «autre», nous ne nous hasarderons pas à affirmer le moindre écart significatif en matière de leadership selon l'origine socio-économique des élèves (tableau 19).

Ce sont les écoles présentant une moyenne ou une forte concentration pluriethnique qui s'écartent le plus, d'une façon ou d'une autre, du modèle général à propos du leadership de la direction. Rappelons cependant que le nombre d'écoles répondantes, dans ces catégories, invite à beaucoup de prudence (tableau 20).

Le domaine d'exercice de ce leadership

Quel que soit le caractère du leadership de la direction de l'école, nos répondantes et répondants affirment (57,3 %) «qu'il s'exerce surtout dans le domaine administratif, alors que 22,6 % d'entre eux affirment qu'il se préoccupe davantage de pédagogie et que 14,1 % estiment que leur direction couvre les deux domaines».

Il faut noter que ceux qui ont eu recours cette fois à la catégorie «autre» ont presque tous fourni des synonymes nous conduisant à l'une ou l'autre des catégories préidentifiées ou, alors dans certains cas, à rien du tout, c'est-à-dire aucun domaine. Cela ne représente au total que 6 % des réponses.

Le leadership pédagogique serait plus présent dans les écoles regroupant le 1er cycle de l'enseignement général seulement. Il serait remarquablement plus administratif que pédagogique dans les écoles polyvalentes, mais ce sont elles aussi qui feraient le plus état d'un leadership couvrant les deux domaines (tableau 21).

Les directions s'occuperaient davantage de pédagogie dans les écoles de petite taille et davantage d'administration dans les plus grosses écoles (tableau 22). Le leadership aurait davantage tendance à s'exercer à propos de pédagogie en milieu rural, il serait plus administratif en milieu urbain (tableau 23).

En milieu socio-économiquement faible, le leadership de la direction s'exercerait davantage dans le domaine administratif. On peut imaginer que les directions de ces écoles doivent assumer des obligations supplémentaires, l'administration des projets spéciaux, les surplus alimentaires, par exemple (tableau 24).

On peut faire la même hypothèse dans le cas des écoles à moyenne ou forte concentration pluriethnique où, en répartissant la catégorie «les deux domaines», on voit apparaître plus de directions vouées à l'administration (tableau 25).

Les répondantes et répondants qui ont qualifié d'autoritaire le leadership de leur direction affirment qu'elle s'occupe surtout d'administration (70,3 %) et très peu de pédagogie (5,36 %). L'écart se réduit d'une manière très significative quand le leadership est qualifié de démocratique, la remontée de la préoccupation pédagogique est spectaculaire à 36,5 % (tableau 26).

Des facteurs reliés

Leadership de la direction et climat de l'école

81,3 % des personnes jugeant que le climat de l'école est très bon affirment, en même temps, bénéficier d'un leadership démocratique. Par contre, quand le climat est jugé «assez mauvais», le leadership est qualifié de laxiste deux fois plus souvent que d'autoritaire. Cependant, la proportion des répondantes et répondants ayant choisi la catégorie «autre» pèse bien lourd en regard du nombre restreint d'écoles (13) faisant état d'un jugement plutôt négatif à propos du climat (tableau 27).

Les écoles où l'on se dit le plus satisfait du climat bénéficient plus que la moyenne d'un leadership s'exerçant dans le domaine pédagogique et il n'existe pas d'école affirmant un climat assez mauvais sous leadership à caractère pédagogique. Il faut cependant toujours garder à l'esprit le petit nombre d'écoles jugeant plutôt négativement leur climat (tableau 28).

Leadership de la direction et relations des enseignantes et enseignants avec les élèves

Les écoles à direction démocratique estiment que les relations avec les élèves sont très satisfaisantes dans une proportion de 37,6 %. Celles dont la direction est autoritaire se retrouvent dans la même catégorie deux fois moins souvent (16,36 %). Les écoles qui qualifient leur direction de laxiste ne sont très satisfaites des relations avec les élèves que dans une proportion de 11,1 % (tableau 29).

Les écoles dont la direction est plus soucieuse de pédagogie affichent un très haut taux de grande satisfaction 42,86 %, le double de celui des écoles à direction administrative (21,28 %). C'est également dans ces dernières écoles que logent les gens relativement insatisfaits des relations avec les élèves (tableau 30).

Rôle du personnel enseignant et climat

Les personnes qui jugent que le climat de l'école est très bon sont très satisfaites du rôle du personnel enseignant dans l'élaboration des politiques générales de l'école dans une proportion de 41,67 % et jugent ce rôle assez insatisfaisant dans 3,33 % des cas seulement.

A l'opposé, l'insatisfaction à l'égard du rôle du personnel enseignant est extrêmement marquée chez celui de nos répondantes et répondants qui estiment que le climat de l'école est assez mauvais. C'est, ce nous semble, la relation la plus directe et la plus évidente (tableau 31).

Climat et relations avec les élèves

Les écoles estimant que leur climat est très bon affirment à 68,33 % une très grande satisfaction à l'égard de la relation avec les élèves. Celles qui estiment que leur climat est assez mauvais ne feront état de relations très satisfaisantes avec les élèves que dans 15,38 % des cas (tableau 32).

Avant d'entamer la revue des mesures d'encadrement, il nous semble utile de remettre en perspective un certain nombre d'éléments :

- **le leadership à caractère démocratique a des effets positifs, le souci de pédagogie aussi. La direction la plus négative s'avérerait cependant plutôt laxiste qu'autoritaire**;
- **le rôle du personnel enseignant, dans l'élaboration des politiques générales de l'école, est directement relié au climat. On est d'autant plus satisfait de l'un qu'on l'est de l'autre**;
- **il reste à ajouter que les écoles qui jugent leur climat très bon affichent aussi une très grande satisfaction à propos de la relation aux élèves**.

c. Les mesures d'encadrement

Elles sont très nombreuses et extrêmement diversifiées. A peine quelques écoles (11) n'auraient mis en place aucune mesure spécifique d'encadrement de leurs élèves. Par contre, nous trouverons 18 écoles pour cumuler quatre modèles et trois pour les englober tous.

Nombre de mesures mises en place (% des écoles)					
0	1	2	3	4	5
4,3	31,5	31,9	24	7,1	1,2

Selon nos chiffres, le **tutorat** est le modèle d'encadrement auquel on a le plus recours (72,7 %). Il est suivi du **regroupement des élèves en unités plus réduites**, selon le cycle ou l'année : c'est le concept des petites écoles dans la grande (49,3 %). Nous verrons cependant que ce modèle d'encadrement a été l'objet de confusion pour certaines personnes.

Le **titulariat** vient au 3e rang (40,3 %). On a aussi mis en place des formules **d'aide par les pairs** (30 %) et utilisé la catégorie **autre** (28 %) pour toutes sortes d'autres mesures qui diffèrent plus ou moins des catégories précédentes.

Nous passerons chacune de ces mesures en revue de manière à savoir dans quel type d'école elle s'applique surtout, son origine, à quels élèves elle s'adresse, comment on la juge et quelles précisions ou quels commentaires on fait à son propos.

Le regroupement en unités plus petites

Rappelons d'abord la définition que nous avions donnée de cette mesure. Il s'agit **du regroupement des élèves en unités plus réduites (par degré, par cycle, etc.) encadrées par des personnes-ressources (adjointe ou adjoint, animatrice ou animateur)**.

Nous pensions avoir suffisamment bien défini cette mesure d'encadrement. Nous pensions évidemment «aux petites écoles dans la grande». Nos précautions n'ont pas été suffisantes puisque près de 20 % des répondantes et répondants ont confondu ce concept, d'abord avec celui de l'école exclusivement consacrée à l'un des cycles du secondaire, deuxièmement avec celui des classes à effectifs réduits.

Cette dernière confusion intervient principalement quand on affirme que cette mesure s'adresse aux élèves de cheminements particuliers ou à des élèves spécialement identifiés, généralement regroupés dans la catégorie «autre».

En tenant compte des confusions détectées à la lecture des questions ouvertes, il nous a été possible de réévaluer la fréquence du recours à cette mesure d'encadrement. Comprise au sens où nous l'entendions, elle existe dans 49,3 % des écoles de notre inventaire. C'est une mesure qui s'adresse le plus souvent à l'ensemble des élèves de l'école (78,2 %), mais elle peut aussi être réservée aux élèves d'un cycle en particulier (9,6 %) ou alors aux élèves des cheminements particuliers ou à ceux présentant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement.

Il ne nous a toutefois pas été possible d'appliquer les mêmes corrections à l'ensemble des variables. Il faut donc être circonspect à propos des chiffres concernant l'origine de la mesure - décision patronale (50 %), décision de l'équipe-école (42,3 %). Il convient de l'être aussi pour les pourcentages de l'application de la mesure selon le type et la taille de l'école (tableaux suivants). Nous demeurons cependant convaincus que cette mesure est moins présente dans les écoles n'offrant que le premier cycle du secondaire, que sa fréquence croît avec la taille de l'école et que la satisfaction qu'elle génère est de l'ordre de 90 %.

Regroupement en unités plus réduites et type d'école

N.B. Les pourcentages entre parenthèses sont le résultat d'une application mécanique de la réduction de fréquence.

	Écoles qui appliquent la mesure		**Écoles qui ne l'appliquent pas**	
1er cycle seulement	45,16	(36,12)	54,84	(43,87)
2e cycle seulement	70	(56)	30	(24)
Les 2 cycles ens. gén.	64,65	(51,72)	35,35	(28,28)
Polyvalente	71,74	(57,39)	28,26	(22,6)
	61,4	(49,3)	38,61	(50,6)

Regroupement en unités plus réduites et taille de l'école

N.B. Les pourcentages entre parenthèses sont le résultat d'une application mécanique de la réduction de fréquence.

	Écoles qui appliquent la mesure		**Écoles qui ne l'appliquent pas**	
Petites écoles Moins de 1 000	40,6	(32,48)	59,4	(47,52)
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	84,48	(67,58)	15,52	(12,41)
Grandes écoles 1 500 et plus	95,24	(76,19)	4,76	(3,8)
	61,4	(49,3)	38,6	(50,6)

Précisions, avantages, inconvénients

Les principaux avantages mentionnés se regroupent autour des éléments suivants : les élèves s'identifient davantage, établissent de meilleurs contacts entre eux et avec les adultes chargés de les encadrer. Les rapports humains sont ainsi plus faciles et plus personnalisés.

Les enseignantes et enseignants peuvent travailler en commun, les échanges sont plus féconds, lors des journées pédagogiques par exemple. Le suivi pédagogique est facilité. Le dépistage des élèves en difficulté est plus prompt et plus efficace. Il est possible d'adopter des exigences communes, des règlements adaptés et des projets spécifiques convenant davantage à l'âge et aux intérêts des élèves.

Au chapitre des inconvénients, on mentionne le morcellement et le manque de cohérence entre les unités, du point de vue disciplinaire par exemple. L'information circule moins bien, les ressources consenties ne sont pas toujours égales. Il arrive aussi que les charges de surveillance soient plus lourdes et que l'appartenance à l'unité entraîne l'obligation d'enseigner plusieurs matières.

La création d'unités plus petites entraîne une meilleure identification à l'unité elle-même, réduisant plus ou moins l'identification à l'école dans son ensemble. On peut tenter d'atténuer la contradiction, on arrive difficilement à l'évacuer.

Les avantages cependant doivent primer sur les inconvénients, compte tenu du niveau de satisfaction exprimé.

Le titulariat

Nous avions défini cette mesure d'encadrement de la manière suivante : **assignation d'un groupe d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui devra enseigner à ce groupe, deux, trois ou plusieurs matières, un peu selon le modèle du primaire.**

La fréquence de recours à cette mesure d'encadrement est de l'ordre de 40,3 %. C'est la 3e mesure en importance. Elle est présente dans tous les types d'écoles, à l'exception de celles réservées au seul 2e cycle du secondaire. On la retrouve ailleurs dans des proportions analogues avec une légère pointe dans les polyvalentes. On n'observe guère de variations de fréquence en ce qui concerne la taille de l'école.

Titulariat et type d'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
1er cycle seulement	43,33	56,67
2e cycle seulement	,00	100
Les 2 cycles ens. gén.	41,67	58,33
Polyvalente	46,51	53,49
	40,3	59,7

Titulariat et taille de l'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
Petites écoles Moins de 1 000	42,5	57,4
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	33,3	66,67
Grandes écoles 1 500 et plus	43,24	56,76
	40,3	59,7

On la juge très (36,4 %) ou assez satisfaisante (53,5 %). Elle a été mise en place à la suite d'une décision patronale (commission scolaire ou direction de l'école) dans 53,5 % des cas, ou alors, elle est le résultat d'une décision collective de l'équipe-école (35,4 %).

Cette mesure, là où elle existe, s'adresse à tous les élèves de l'école (26 %) ou alors aux élèves du 1er cycle seulement dans une proportion de 11,5 %. Elle est très souvent réservée aux élèves des cheminements particuliers (38,5 %) ou à certains élèves seulement (24 %).

La répartition des réponses obtenues à la question «à qui cette mesure s'adresse-t-elle?» nous entraîne à distinguer deux grands ensembles. Le premier rassemble les réponses «aux élèves du 1er cycle seulement» et «à tous les élèves de l'école» et représente 37,5 % du total.

Le deuxième rassemble les réponses «aux élèves des cheminements particuliers» et à «certains élèves seulement». Cette dernière catégorie est celle des élèves qui connaissent des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement. Ce dernier regroupement représente, lui, 62,5 % du total.

Il faudra garder à l'esprit, quand nous parlerons de généralisation du titulariat au sens du «plan Pagé», que le véritable lieu d'ancrage des comparaisons éventuelles devra s'opérer en fonction du premier grand ensemble que nous appellerons, à partir de maintenant, titulariat généralisé, réservant à l'autre ensemble l'appellation titulariat spécialisé.

Si cette mesure est jugée très (36,4 %) ou assez satisfaisante (53,5 %) dans les écoles où on l'applique sans distinction à propos des clientèles à qui elle s'adresse, on peut voir des variations au niveau de la satisfaction quand on sépare les deux groupes. La satisfaction est plus grande du côté du titulariat spécialisé.

Titulariat selon les clientèles et satisfaction

	Très satisfaisante	Assez satisfaisante	Assez insatisfaisante	Très insatisfaisante
Titulariat général	27,78	61,11	11,11	,00
Titulariat spécialisé	42,37	50,85	5,08	1,69
	36,4	53,5	8,1	2

Quand on le distingue selon les clientèles qu'il dessert, le titulariat généralisé est davantage la conséquence d'une décision unilatérale (61,1 %) et moins fréquemment celle d'une décision collective de l'équipe-école (30,56 %).

Titulariat selon les clientèles et origine de la mesure

	Commission scolaire	Direction de l'école	Équipe-école	Autre
Titulariat généralisé	41,67	19,44	30,56	8,33
Titulariat spécialisé	42,37	6,78	37,29	13,56
	41,4	12,1	35,4	11,1

Précisions, avantages, inconvénients

D'une manière générale, au chapitre des avantages, on mentionne que cette mesure permet une meilleure relation maître-élève, qu'elle favorise la communication et le suivi. Les contacts seraient aussi favorisés avec les parents des élèves.

L'enseignante ou l'enseignant serait plus rapidement en mesure de dépister les difficultés et d'y apporter les correctifs nécessaires. Le titulariat offrirait encore un excellent relais entre la direction et les élèves.

Au chapitre des désavantages, on parle d'abord et surtout d'un accroissement de tâche, en termes de préparation et de la difficulté centrale d'avoir à assumer des matières pour lesquelles on n'a ni formation, ni intérêt particulier. On parle aussi d'un plus grand isolement.

Certains commentaires traitaient en parallèle les avantages et les inconvénients et faisaient ainsi apparaître des nuances assez intéressantes. On affirmait, par exemple, que, malgré l'effort de conversion qu'il avait fallu faire au début et l'augmentation considérable des travaux de préparation qu'il fallait toujours consentir, on était par ailleurs satisfait de «moins répéter le même cours» et de rencontrer chaque semaine moins d'élèves différents. On ajoutait encore que cela permettait une meilleure intégration des matières.

D'autres commentaires mentionnaient que la mesure avait des mérites, mais que la difficulté croissait en proportion de la difficulté du groupe et, qu'en cas de «mauvais contacts» entre l'élève et son titulaire, la fréquence des rencontres n'arrangeait rien.

On serait donc en présence d'une mesure dont l'effet serait ambivalent, propre à améliorer l'identification de l'élève, la persévérance et la réussite quand «on s'entend bien», propre à précipiter le désintérêt et l'abandon «quand ça va mal».

Certaines répondantes et certains répondants qui vivaient le titulariat auprès des élèves des cheminements particuliers ou des élèves ayant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement mentionnaient, à l'occasion, qu'un tel mode d'encadrement, réservé spécifiquement à des clientèles particulières, contribuait à renforcer «l'étiquette» et, en conséquence, la marginalisation de ces élèves.

Le tutorat

Voici la définition que nous avions donnée à cette mesure d'encadrement : **l'assignation d'un certain nombre d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui fournira à ces élèves l'aide nécessaire aux plans personnel et social**.

C'est la méthode d'encadrement la plus répandue (72,7 %). On la retrouve dans tous les types d'école et un peu plus fréquemment dans les écoles de 1er cycle et les polyvalentes. Sa fréquence semble très faiblement liée à la taille de l'école.

Tutorat et type d'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
1er cycle seulement	77,2	22,7
2e cycle seulement	63,16	36,84
Les 2 cycles ens. gén.	69,61	30,39
Polyvalente	78,26	21,74
	72,7	27,3

Tutorat et taille de l'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
Petites écoles Moins de 1 000	72,46	27,54
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	70,49	29,51
Grandes écoles 1 500 et plus	76,9	23,08
	72,7	27,3

Cette mesure est jugée très (20,4 %) ou assez satisfaisante (67,1 %). Elle est appliquée à partir d'une décision patronale (44 %), un peu moins fréquemment qu'à partir d'une décision collective de l'équipe-école (48,8 %). Elle s'adresse souvent à tous les élèves de l'école (62 %) ou à certains élèves identifiés (17,8 %).

Précisions, avantages, inconvénients

Cette mesure d'encadrement est très utilisée et, contrairement au titulariat, c'est une mesure à portée générale s'adressant le plus souvent à tous les élèves de l'école ou alors à ceux du 2e cycle, quand le titulariat encadre déjà le premier.

Elle revêt à l'occasion un caractère particulier d'assistance plus «spécialisée» visant alors un certain nombre d'élèves identifiés : élèves présentant des difficultés particulières d'apprentissage ou de comportement ou présumés décrocheurs pour toutes sortes de motifs. Ce n'est pas de cette forme un peu spéciale dont nous parlerons ici.

Le mot tutorat recouvre bien des modèles diversifiés. Convenons, pour fins de compréhension, qu'il s'agit de confier la responsabilité plus spécifique d'un certain nombre d'élèves à une enseignante ou un enseignant.

Cette subdivision de la population scolaire peut s'opérer de bien des façons. On peut procéder par ordre alphabétique et créer ainsi une tutelle individualisée, ou alors décider d'attribuer en tutelle à une enseignante ou un enseignant le groupe inscrit à son horaire au jour deux, période quatre, par exemple.

On pourra encore constituer un tutorat d'ensemble, confiant la totalité des élèves de 1re secondaire, par exemple, à l'ensemble des enseignantes et enseignants qui leur enseignent. Les méthodes précédentes pourront être ensuite appliquées et on pourra aussi voir apparaître une possibilité relative de choix par l'élève, de son tuteur ou sa tutrice.

Ce concept de tutorat peut être à caractère presque exclusivement administratif (faire circuler l'information ou compléter des formulaires) ou alors à forte teneur d'accompagnement pédagogique, disciplinaire dans certains cas, mais visant le plus souvent à fournir un support global à l'élève. Ces précisions sont absolument nécessaires si l'on veut comprendre les mérites et les reproches que nos répondantes et répondants attribuent à la mesure.

Quelles que soient les positions à son propos et les nuances selon le modèle spécifique, on reconnaîtra, pour ainsi dire toujours, que ce modèle d'encadrement permet à tout le moins un contact, une référence humaine, un minimum d'identification pour l'élève et pour ses parents.

Au chapitre des avantages, s'il s'agit de groupe-tutelle, on mentionnera une identification renforcée «non seulement à un professeur, mais encore à un groupe de pairs». Le temps du contact est alors évidemment prévu à l'horaire. Cependant, les désavantages sautent aux yeux : le nombre d'élèves évidemment et la difficulté accrue quand il s'agit d'un groupe où les élèves en difficulté sont concentrés. S'il s'agit d'un tutorat à caractère administratif, on pourra toujours y arriver. Autrement, il faudra dénicher des moments de rencontres individuelles et «on se retrouvera souvent tantôt père ou mère, vaguement psychologue, travailleuse ou travailleur social». La charge affective grandira sans que croissent les moyens qui permettraient de l'alléger.

On attendra de la tutrice ou du tuteur qu'il serve de médiateur, de consultant et qu'il règle une foule de problèmes parfois simples, mais souvent très complexes, en lui accordant pour ce faire «le dixième du temps qui serait nécessaire».

Dans le cas des tutelles individualisées, c'est-à-dire constituées autrement qu'à partir d'un groupe-matière, la difficulté principale consistera à trouver un temps de rencontre, les horaires n'étant pas nécessairement compatibles. Les rencontres seront rarement systématiques et rarement suffisantes. Quand elles seront libres, les gens nous diront que les élèves ne viennent pas toujours, spécialement ceux qui en auraient le plus besoin. On peut pallier cette difficulté en mettant à l'horaire des temps «tutorat», «foyer» à un moment ou à l'autre, il faut cependant soigner le choix de ce moment.

Cette mesure ne dispose cependant pas de tout et, en commentaire, un de nos répondants notait : «le problème avec ça, c'est que la direction pense avoir fait tout son travail et se déleste de ses responsabilités en chargeant les tuteurs». Un autre ajoutait «qu'on pense alors avoir tout réglé et qu'on néglige des aspects importants, par exemple, les activités étudiantes».

L'aide par les pairs

Pour les fins de notre enquête, nous avions ainsi défini la mesure : **certains élèves aident d'autres élèves au plan pédagogique ou personnel**.

Cette mesure semble plus nouvelle et moins fréquente. Elle est présente dans 30 % des écoles de notre ensemble. Elle serait beaucoup plus utilisée dans les polyvalentes et les écoles regroupant les deux cycles de l'enseignement secondaire général. Elle serait également plus présente dans les écoles regroupant plus de 1 500 élèves.

Aide par les pairs et type d'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
1er cycle seulement	16,95	83,05
2e cycle seulement	11,76	88,24
Les 2 cycles ens. gén.	30	70
Polyvalente	53,33	46,67
	30	70

Aide par les pairs et taille de l'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
Petites écoles Moins de 1 000	31,15	68,85
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	20,69	79,31
Grandes écoles 1 500 et plus	40,54	59,46
	30	70

Là où elle existe, elle est surtout réservée à certains élèves seulement (55,4 %), mais il arrive dans 23,1 % des cas qu'elle soit généralisée à l'ensemble des élèves de l'école. On la juge très (22 %) ou assez satisfaisante (72 %).

Cette mesure voit le jour beaucoup plus souvent (52,6 %) à la suite d'une décision collective de l'équipe-école qu'en application d'une directive patronale (17,6 %). Ajoutons, qu'alors, c'est très généralement une décision émanant de la direction de l'école.

Précisions, avantages, inconvénients

L'idée en elle-même ne vient pas de naître, mais elle est encore peu mise en pratique, autrement qu'en classe comme initiative pédagogique individuelle.

L'instaurer au niveau de toute une école relève de la nouveauté et plusieurs de nos répondantes et répondants mentionnent son existence à titre d'expérimentation ou de projet à mettre en place dans les mois qui viennent, en conséquence de quoi ils réservent évidemment leur jugement.

Cette mesure recouvre trois aspects d'aide. L'aide personnelle (décrocheurs potentiels, élèves en difficultés d'existence ou familiales). On a alors recours au personnel professionnel de l'école pour former les élèves aidants. Ce n'est pas, on s'en doute, la formule la plus répandue.

Le 2e aspect s'assimile à un parrainage d'intégration. Les anciens (5e secondaire) prennent plus ou moins en charge les nouveaux (1re secondaire), principalement à l'occasion des activités culturelles ou sportives. Le 3e aspect est axé à

proprement parler sur l'apprentissage. Il s'agit d'activités de récupération et d'aide aux devoirs et leçons.

L'aide par les pairs est souvent le résultat d'initiatives individuelles. Ce modèle, quand il surgit, est rarement le produit d'une directive de la commission scolaire. Il est suggéré par un ou quelques membres de l'équipe-école : direction, personnel enseignant, professionnel ou de soutien, dans le cas surtout des techniciens d'éducation spécialisée. A certains endroits, il fut même mis en place à partir d'une initiative des élèves eux-mêmes.

Quand il s'agit de mettre en place un projet d'aide par les pairs, à caractère pédagogique, on ira chercher les «aidants» chez les élèves de 4e ou 5e secondaire qui réussissent bien. Soit, ils aideront alors ceux de leurs pairs qui éprouvent des difficultés, soit ils seront chargés d'assister les plus jeunes (1re ou 2e) qui en arrachent un peu ou beaucoup. Le tout se fera sur une base volontaire.

Certains de ces projets prévoient l'octroi de deux crédits, en français notamment, pour des élèves de 5e secondaire assistant systématiquement des élèves de première secondaire. Il arrive aussi que l'on consente un peu d'argent aux pairs aidants. Ces sommes sont problablement symboliques.

Cette formule semble très positive, tant pour l'élève qui aide que pour celui qui est aidé, à l'exception de certains élèves qui «préféreraient l'assistance de leur professeur».

«Les aidants s'engagent, leur motivation s'accroît, leur sens des responsabilités grandit». «Cela raffermit leurs propres connaissances et les incite à développer une méthode de travail plus rigoureuse». Les élèves aidés s'en tirent généralement au moins un peu mieux. «Ils acceptent bien l'aide offerte, s'encouragent et réussissent».

Il arrive que les «aidants» ne soient pas «toujours d'excellents pédagogues» affirme un de nos répondants, alors qu'un autre note «que le niveau de langage et les explications adaptées» sont souvent très efficaces.

Ceux qui depuis plus ou moins longtemps ont mis en place cette formule pédagogique, à l'intérieur même de leurs cours, notent que cela aide ceux qui en ont besoin, «que ça rend les cours plus intéressants pour les plus avancés», que la classe est «plus vivante et forcément plus bruyante».

Autre mesure

Nous avons inscrit cette catégorie afin de permettre aux répondantes et répondants d'y recourir pour différentes raisons, sachant cependant que nous y trouverions finalement plus de variations sur un même thème que de mesures radicalement différentes d'encadrement des élèves.

Cette catégorie-refuge a été choisie par 42 de nos répondantes et répondants, ce qui constitue tout de même 28,8 % de l'ensemble. Ces «autres» modèles se retrouvent dans tous les types d'école, mais ils seraient spécialement présents dans les écoles regroupant les deux cycles du secondaire général et les polyvalentes. On les rencontrerait surtout dans les écoles regroupant plus de 1 500 élèves.

Autre mesure et type d'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
1er cycle seulement	20,51	79,49
2e cycle seulement	18,18	81,82
Les 2 cycles ens. gén.	34,85	65,15
Polyvalente	29,63	70,37
	28,8	71,2

Autre mesure et taille de l'école

	Écoles qui appliquent la mesure	Écoles qui ne l'appliquent pas
Petites écoles Moins de 1 000	26,74	73,26
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	25,64	74,36
Grandes écoles 1 500 et plus	42,86	57,14
	28,8	71,2

Ces mesures s'adressent à tous les élèves de l'école dans une proportion de 47,7 %, mais elles sont souvent destinées à certains élèves seulement (29,5 %) ou alors aux élèves des cheminements particuliers (11,4 %).

On les juge très (51,2 %) ou assez satisfaisantes (36,6 %). Elles sont le fruit, dans la moitié des cas, d'une décision collective de l'équipe-école. Autrement, elles originent autant d'une autre source que d'une décision patronale.

Précisions, avantages, inconvénients

On pourrait, dans la plupart des cas, assimiler la mesure «autre» décrite à l'une ou l'autre des catégories préidentifiées. Ainsi en est-il du «regroupement par famille autour d'un psychoéducateur ou d'un conseiller aux étudiants».

Plusieurs de nos répondantes et répondants ont utilisé cette catégorie pour décrire de multiples formes de suivi ou de soutien pédagogique incluant l'aide aux devoirs, l'école du samedi, la récupération sous toutes ses facettes.

On a aussi recouru à cette catégorie pour regrouper d'autres efforts de soutien plus psychologique ou social : encadrement spécial des élèves ayant des troubles de comportement ou vivant des situations perturbantes; ou alors pour faire état des mesures visant à garder à l'école certains élèves qui menaçaient de l'abandonner avant terme.

Reste un certain nombre de descriptions nous ramenant à des programmes spéciaux, l'insertion sociale et professionnelle des jeunes par exemple; à des modes d'organisation scolaire : la semestralisation; à des modèles d'enseignement : «le team teaching».

Nous avons posé trois autres questions (14-15-16) pour compléter le tableau d'ensemble des mesures d'encadrement existantes; 90 % des écoles de notre ensemble ont mis en place un conseil des élèves ou un groupe constitué analogue. 95,2 % d'entre elles sont pourvues d'au moins une personne-ressource à qui les élèves peuvent recourir en cas de difficulté.

Il y aurait encore, dans plus de 90 % des écoles, une personne ou un comité chargé d'organiser des activités culturelles, sociales ou sportives. Nous n'avons pas clairement posé la question, mais nous osons faire l'hypothèse d'un sérieux recoupage : les conseils des élèves s'occupant beaucoup d'organiser des activités.

La satisfaction à l'égard de ces mesures

D'une façon générale, nous l'avons vu, on est toujours satisfait des mesures appliquées. Le tableau suivant nous aidera à comparer la satisfaction exprimée pour chacune des mesures.

	TS	AS	AI	TI
Unités réduites	26,4	63,9	8,3	1,4
Titulariat	36,4	53,5	8,1	2
Tutorat	20,4	67,1	11,4	1,2
Aide par les pairs	22	72	6	
Autre	51,2	36,6	7,3	4,9

En regroupant les «très» et les «assez satisfaits», on pourra dégager l'ordre suivant : l'aide par les pairs, le regroupement en unités plus réduites, le titulariat, le tutorat et les autres mesures.

En isolant la catégorie des «très satisfaits», l'ordre se transformera. Les autres mesures viendront en premier, le titulariat en deuxième, le regroupement en unités plus réduites conservera le troisième rang, suivi de l'aide par les pairs et du tutorat.

Nous avons voulu vérifier s'il existait un lien entre la satisfaction exprimée à l'égard d'une mesure et l'origine de la décision qui lui avait donné naissance. Nous avons d'abord regroupé les décisions de la commission scolaire et de la direction de l'école, en décisions «patronales» pouvant l'une et l'autre être imposées. Nous avons associé ensuite la catégorie «autre» souvent décrite par «l'initiative individuelle», «la décision des personnes concernées» «ou sur une base volontaire» en présumant alors que ces décisions ne possédaient pas le même caractère coercitif. Nous avons examiné la satisfaction générale engendrée et la très grande satisfaction, prise isolément.

	Décision patronale			Décision prise autrement		
	Fréquence	Satisfaction générale	Grande satisfaction	Fréquence	Satisfaction générale	Grande satisfaction
Unités: 137	49,6	46,5	43,2	50,3	53,3	56,7
Titulariat: 89	53,9	49,5	41,9	46,0	50,46	58,07
Tutorat: 160	44,3	35,2	20,5	55,6	64,70	79,9
Aide: 47	10,6	7	0	89,3	93	100
Autre: 35	22,4	15,2	15	77,1	84,6	85

La satisfaction dans l'ensemble est plus grande quand la décision n'est pas une décision patronale. Cependant, l'écart est insignifiant dans le cas du titulariat (49,5 contre 50,46).

En isolant les «très satisfaits», on les trouve partout, toujours plus nombreux quand la mesure n'a pas été imposée. L'insatisfaction est toujours plus importante quand la mesure est imposée mais le nombre des «insatisfaits» est toujours si petit qu'il nous invite à la prudence. Nous demeurons convaincus que la participation à la prise de décision entraîne plus de satisfaction à son égard et qu'elle réduit la résistance.

Relations entre ces mesures et deux de nos facteurs clés

Nous avons voulu voir s'il existait un lien entre l'application de chacune de ses mesures d'encadrement et l'opinion de nos répondantes et répondants en ce qui regarde, d'abord le climat de l'école, et ensuite la relation avec les élèves.

Notons d'abord que les opinions ventilées, en ce qui concerne le climat de l'école, selon la mesure appliquée reflètent assez l'opinion générale. C'est dans les écoles ayant mis en place une «autre mesure» que le climat est jugé le plus favorablement. Les écoles pratiquant le titulariat offrent un jugement plus négatif à propos du climat général de l'école. Pour le reste, on ne note aucun écart significatif.

Application de la mesure et jugement porté sur le climat

	Jugement favorable			Jugement défavorable
	Très bon	Assez bon	Total	Assez mauvais
Unités réduites	21,6	72	93,6	6,3
Titulariat	23,6	66,3	85,9	10,1
Tutorat	21,05	73,1	94,1	5,85
Aide par les pairs	30,7	63	93,7	6,15
Autre	32,5	65	97,5	2,5
Général	23,8	71	94,8	5,2

En ce qui a trait au jugement porté sur la relation entre les enseignantes et enseignants et les élèves, les écarts ne sont pas non plus très significatifs. Le jugement porté dans les écoles appliquant le regroupement en unités plus réduites serait le plus favorable. Les écoles appliquant le tutorat ou le titulariat font état d'un jugement, globalement très analogue. Les écoles appliquant «l'aide par les pairs ou une autre mesure» polariseraient un peu davantage leur jugement regroupant plus de gens très satisfaits et plus de gens relativement insatisfaits.

Application de la mesure et jugement porté sur les relations avec les élèves

	Jugement favorable			Jugement défavorable
	Très satisfaisantes	Assez satisfaisantes	Total	Assez insatisfaisantes
Unités réduites	28,3	70,9	99,2	0,7
Titulariat	27,2	71,5	98,7	1,14
Tutorat	23,2	75,5	98,7	1,16
Aide par les pairs	29,6	67,1	96,8	3,13
Autre	35,7	61,9	97,6	2,3
Général	26,2	72,2	98,4	1,6

On pourrait continuer à rechercher longtemps de subtiles différences. Les taux de satisfaction générale sont tels qu'ils interdisent tout jugement à l'emporte-pièce.

D'une façon très générale, les gens sont satisfaits de leurs mesures d'encadrement, ils le sont davantage quand ils participent à la décision de mise en place. Ils ne s'opposent profondément à aucune d'entre elles et ils n'en tiennent aucune pour une panacée capable à elle seule de satisfaire tous les besoins et toutes les exigences.

d. Questions spécifiques sur deux propositions du «Plan Pagé»

Nous avons voulu connaître l'opinion de nos répondantes et répondants à propos de deux questions spécifiques : les groupes stables d'élèves et la généralisation du titulariat préconisée par l'ex-ministre de l'Education, Michel Pagé et selon la définition qu'il en donnait lui-même dans son plan pour la réussite éducative intitulé **Chacun ses devoirs**.

Nous avons posé deux questions différentes parce qu'il s'agit de deux idées distinctes à propos desquelles on peut entretenir des opinions opposées. Si le titulariat suppose en soi l'instauration de groupes stables d'élèves, on peut parfaitement, on le fait d'ailleurs, constituer des groupes plus ou moins stables d'élèves sans recourir obligatoirement au titulariat.

Dans les deux cas, nous supposions que ces mesures ne pouvaient s'appliquer qu'au 1er cycle seulement.

Il serait bon de rappeler que nos répondantes et répondants devaient essayer de refléter l'opinion collective des enseignantes et enseignants. Nous sommes convaincus que la plupart l'ont fait et spécialement à propos de ces deux questions. Cependant, nous ne prétendrons pas davantage pour ces éléments particuliers que pour l'ensemble de l'enquête, disposer de l'opinion générale de l'ensemble du personnel enseignant de l'ensemble des écoles québécoises.

La constitution de groupes stables d'élèves

A propos des groupes stables d'élèves (avec ou sans titulaire) comme mesure d'encadrement des élèves, nous avons obtenu les réponses suivantes :

- tout à fait d'accord 33,2%
- plutôt d'accord 30,7%
- plutôt en désaccord 18,9%
- tout à fait en désaccord 17,2%

Globalement, cette idée reçoit donc un appui de 63,9% des répondantes et répondants et soulève l'opposition de 36,1% d'entre eux.

Le taux de réponse à cette question était de 93% et nous avons recueilli un bon nombre de commentaires, 91 questionnaires en contenaient; nous les avons regroupés de la manière suivante :

Les commentaires favorables

Cette mesure serait de nature à favoriser l'identification et le sentiment d'appartenance des jeunes. Ils seraient rassurés.

Cela permettrait une meilleure concertation des enseignantes et enseignants et l'élaboration de stratégies plus efficaces et plus harmonisées d'intervention.

On pourrait assurer un meilleur dépistage des difficultés, un meilleur encadrement des élèves et un meilleur suivi.

Les commentaires défavorables

Le passage au secondaire est significatif pour les élèves; ils veulent sentir un changement et être traités différemment.

Cette mesure entraîne qu'on renonce plus ou moins aux options et à la promotion par matière. «On fera tout recommencer aux élèves qui auront échoué dans les matières principales et ce sera forcément négatif, pour eux, pour le groupe et pour les enseignantes et enseignants».

C'est principalement autour du mode de classement, homogène ou hétérogène que les commentaires s'articulent ensuite. On estime «qu'un classement hétérogène est le seul à pouvoir garantir une atmosphère minimalement convenable dans l'ensemble de l'école». Autrement, on crée des classes «fortes, faciles, stimulantes, d'autres difficiles à gérer» et les résultats d'ensemble de l'école sont moins bons.

Plusieurs commentaires affirment que «l'indiscipline croît avec la stabilité» dans la mesure où les élèves, toujours ensemble, «se connaissent trop et deviennent difficiles», «un groupe fermé est un groupe plus agité».

Les peut-être, mais...

Certains affirment qu'ils voudraient «essayer pour voir», ajoutant souvent qu'il faudrait des conditions favorables, des groupes à dimension convenable, par exemple. D'autres estiment que cela devrait faire l'objet d'une décision commune ou alors être mis en place sur une base purement volontaire.

La plupart des commentaires de ce type restreignent l'application d'une telle mesure. «Au premier cycle seulement», «pour les seules matières de base», «pour la première secondaire», «à titre de transition... peut-être, mais même là, je n'en suis pas certain». «Aux élèves des cheminements particuliers ou en difficulté d'apprentissage».

Bref, les opinions sont partagées et il serait sage de bien faire le tour des avantages et des inconvénients d'une telle mesure; c'est du moins ce que suggèrent les commentaires.

La généralisation du titulariat

Nous avons demandé aux gens de se prononcer sur la généralisation du titulariat selon les termes mêmes de **Chacun ses devoirs**, **«pour les trois premières années du secondaire, chaque titulaire ayant à enseigner deux ou trois matières à son groupe».** Nous avons obtenu les réponses suivantes :

. tout à fait d'accord	7 %
. plutôt d'accord	20,2 %
. plutôt en désaccord	26,3%
. tout à fait en désaccord	38,6%

Globalement, la généralisation d'une telle mesure serait donc admise dans 27,2% des cas et désavouée dans 72,8%.

Nous avons voulu voir comment l'application effective de cette mesure agissait sur l'opinion des gens à l'égard de sa généralisation. Ainsi donc, dans les écoles qui ont déjà du titulariat, il se trouve 15,1% des répondantes et répondants pour affirmer qu'ils seraient «tout à fait d'accord», 29,1% plutôt en accord, 20,9% plutôt en désaccord et 34,9% tout à fait en désaccord.

Dans les écoles où le titulariat est appliqué, la généralisation de cette mesure serait admise par 44,2% des répondantes et répondants et désavouée par 55,8% d'entre eux.

La comparaison des opinions à propos de la généralisation du titulariat, selon qu'on applique ou non cette mesure, mérite qu'on s'y attarde. Les écarts observés n'entraînent pas un retournement de situation, l'opinion demeure négative malgré un gain de 17 points du côté des opinions favorables.

	Ensemble des écoles		Ecoles où la mesure s'applique	
Tout à fait d'accord	7		15,1	
Plutôt d'accord	20,2		29,1	
		27,2		44,2
Plutôt en désaccord	26,3		20,9	
Tout à fait en désaccord	46,5		34,9	
		72,8		55,8

Cependant, l'opinion des écoles où l'on applique la mesure à l'égard de la généralisation de celle-ci ne se distribue pas de la même manière selon qu'on parle d'une mesure s'adressant à tous les élèves (titulariat généralisé) ou à certains élèves éprouvant plus ou moins de difficultés d'apprentissage ou de comportement (titulariat spécialisé).

Appliquant déjà le titulariat

	Généralisé	Spécialisé
Tout à fait d'accord	20	10,3
Plutôt d'accord	34,3	25,8
Plutôt en désaccord	20	22,4
Tout à fait en désaccord	25,8	41,3

L'opinion est plus favorable à la généralisation dans le cas de la mesure à portée générale; il se trouve 20% des personnes pour affirmer «qu'elles seraient tout à fait d'accord et 25,7% pour afficher un profond désaccord». On découvre là la seule opinion majoritairement favorable (54,3% contre 45,8%).

Là où cette mesure s'adresse aux élèves éprouvant des difficultés, le pourcentage des personnes affirmant qu'elles seraient tout à fait d'accord tombe à 10,3%.

Cependant, 41,3% des répondantes et répondants dans ce cas précis affichent un profond désaccord avec la généralisation d'une telle mesure. L'opinion d'ensemble dans ce cas aussi est défavorable (36,1% contre 63,7%).

Nous admettons ici nous trouver devant un phénomène un peu curieux. Rappelons que le titulariat généralisé est plus souvent une mesure imposée (62,11% contre 50%), qu'il est jugé globalement moins satisfaisant, la différence étant surtout sensible du côté des très satisfaits (27,7% contre 41,38%) et que c'est parmi les personnes qui appliquent déjà cette mesure qu'on trouve le plus d'appui à sa géné alisation.

Cette incursion du côté des écoles appliquant déjà le titulariat s'arrête ici. Les commentaires recueillis proviennent sans distinction de ces écoles ou des autres, on les regroupera comme on l'a fait pour les groupes stables, en trois catégories.

Les commentaires favorables

Ces commentaires sont finalement assez peu nombreux mais il arrive qu'ils soient parfaitement enthousiastes «C'est la clé de la réussite!», «Du travail, mais quel réconfort!», «Je touche tous les aspects et mon action est plus efficace».

On reprend une bonne partie des arguments qui militaient en faveur de la constitution de groupes stables : meilleur encadrement, meilleur dépistage, meilleur suivi, etc.

Il sera aussi question d'une meilleure communication et de l'établissement d'un véritable contact et d'un véritable lien avec les élèves.

Les commentaires défavorables

L'essentiel des oppositions à la généralisation du titulariat tourne autour de l'efficacité de l'enseignement, dont on doutera, compte tenu de la multiplication des matières à enseigner. «Je suis un spécialiste. Comment se sentir et être compétent en dehors de sa formation et de son expérience?» «On n'améliore pas la qualité de l'enseignement en le confiant à des non spécialistes».

Viennent ensuite les craintes légitimes d'une considérable augmentation de tâche, en matière de préparation «un travail énorme en perspective, quand on prend l'enseignement au sérieux».

On reprendra aussi la plupart des arguments déjà utilisés contre la constitution des groupes stables d'élèves : l'homogénéité clivante, les groupes difficiles sans motivation, etc.

On souligne à l'occasion aussi «le retour en arrière». «On a changé ça en 1960, pour de bonnes raisons... La roue tourne, quand est-ce qu'on reviendra au système actuel?»

Les peut-être, mais...

«On pourrait toujours essayer, à condition que ce soit sur une base volontaire». «Oui, si on assume un nombre raisonnable de matières et des matières d'une même famille de formation». «Peut-être, mais il faudrait prévoir un système en décroissance : 1re secondaire, 3 matières; deuxième, deux; en troisième, on revient au système actuel».

Bref, les enseignantes et enseignants estiment qu'on enseigne mieux ce que l'on connaît. Ils sont fiers de leur compétence acquise, souvent au prix d'un retour aux études déjà opéré sur leur temps de loisir. Ils estiment qu'un nouveau recyclage serait du pur «gaspillage» et que si l'on veut humaniser l'école, il y a mieux à faire que de les enfermer dans une multitude de préparations de classe. Ils se perçoivent comme des spécialistes et ils n'ont pas la prétention d'affirmer: «dorénavant, nous serons excellents dans tout et dans n'importe quoi».

e. Les mesures susceptibles d'humaniser davantage l'école secondaire

Nous avions demandé à nos répondantes et répondants d'énoncer dans l'ordre trois moyens propres à humaniser leur école.

Nous avons ainsi recueilli une multitude de suggestions. A partir d'un échantillon de questionnaires, nous avons tenté d'élaborer des catégories qui permettaient une saisie informatique.

Notre modèle n'était pas sans faille et la catégorie «autre» a atteint des proportions imprévues. Elle fut donc l'objet d'une attention spéciale, c'est-à-dire d'un traitement humain.

Nous pouvons affirmer avec beaucoup de certitude que la réponse qui a obtenu la plus haute fréquence comme 1re, 2e et 3e choix cumulés est **«la diminution de la tâche»**, qu'il s'agisse du nombre d'élèves par groupe, du nombre de groupes à rencontrer ou de tous les autres facteurs contribuant à l'alourdir, comme par exemple, le nombre de programmes à enseigner... Il faut cependant joindre à cet aspect «diminution de tâche» un aspect «défense et illustration» du métier. **Diminuer la tâche mais surtout la rendre plus humaine**. «Nous donner du temps pour **être** avec nos élèves, pour les écouter, les comprendre, leur parler, répondre à leurs besoins». Moins de contrôle et de technique, plus de contacts et d'échanges.

La deuxième mesure susceptible, selon les répondantes et répondants, d'humaniser davantage **leur** école est le **développement des activités parascolaires et de la participation des élèves à la vie de l'école et aux décisions qui les concernent.**

La troisième mesure pointe **l'augmentation et la diversification des ressources humaines d'aide**.

«Nous avons besoin de recourir à des ressources spécialisées et diversifiées». L'école a changé, elle fait face à de multiples demandes, parfois contradictoires. Nous enseignons désormais à tous les enfants d'un groupe d'âge, leur vie a changé aussi. Ils font face à de nouvelles réalités, ils vivent des situations difficiles. «Nous ne sommes ni des psychologues ni des travailleurs sociaux, nous avons besoin de ressources».

A l'intérieur de la catégorie «autre», malgré la multiplicité des formulations et la diversité des réponses référant parfois à des situations très concrètes comme le manque de locaux, il était facile de faire des regroupements - ou grappes selon l'expression à la mode dans le domaine industriel ces temps-ci - qui rejoignent à bien des égards les critères retenus dans les recherches savantes depuis vingt ans portant sur les facteurs qui contribuent à engendrer les écoles «efficaces». Voici ces thèmes avec les principaux éléments qu'ils regroupent.

Le leadership

On souhaite un véritable leadership de la part de la direction de l'école (dix fois comme premier choix), que ce leadership s'exerce de façon démocratique (10 fois également) et davantage dans le domaine pédagogique (9 fois), dans le respect des personnes (élèves et personnels) et des valeurs humaines (8 fois), et des objectifs d'un projet éducatif partagé et non imposé par la direction (7 fois).

Le climat de l'école

Plusieurs mesures avancées visent l'amélioration du climat de l'école. Ainsi on parle de règles de vie mieux observées (8 fois), de plus de discipline (4 fois), d'activités communes à toute l'école, du développement du sentiment d'appartenance et d'une plus grande autonomie laissée à l'école et à sa direction.

Les relations entre les élèves et les enseignantes et enseignants

On parle de «créer des occasions de rencontres» entre les élèves et le personnel enseignant (9 fois), que ce soit en établissant des groupes stables (7 fois) ou des regroupements prévoyant plus de temps pour des rencontres en dehors des cours (7 fois) ou en décompressant l'horaire pour y introduire plus de souplesse (10

fois), en révisant le cadre «foyer» ou en aménageant des locaux pour de telles rencontres.

Le curriculum et l'enseignement

La gamme des mesures regroupées sous ce thème va de la valorisation de l'école par la réussite des matières (3 fois) à la diminution du nombre de matières enseignées et à la révision du curriculum (2 fois). On voudrait «briser le moule des programmes uniformes» (2 fois), instaurer la voie technologique (3 fois), l'enseignement coopératif (3 fois). Diverses autres mesures visent la prévention du décrochage : identification des élèves à risque et regroupement en petites unités, enseignemnt individualisé, local où trouver de l'aide, meilleur classement, etc.

L'évaluation

Elle est mentionnée expressément trois fois, notamment pour remplacer l'évaluation normative par l'évaluation critériée. Mais elle est sous-jacente à certaines mesures préconisées tels l'établissement de journée-reprise par étape, de cours de récupération, de moyens de détection du décrochage potentiel.

Les ressources financières

Plusieurs des mesures déjà mises de l'avant supposent une augmentation des dépenses moyennes par élève. Ici on parle surtout d'argent frais pour des projets spéciaux, un meilleur support aux jeunes enseignantes et enseignants, la recherche et l'innovation, etc.

L'environnement physique

On parle ici de meilleurs locaux (10 fois), d'agrandissement de l'école, de décoration, etc.

Les parents et le milieu

On mentionne également les parents à douze reprises, que ce soit pour exiger leur engagement ou pour leur apporter l'aide dont ils auraient besoin lorsqu'ils sont dépassés. Quant au milieu, on y réfère en parlant de journées «portes ouvertes», d'événements à souligner ou de plus grande concertation.

Comme on peut le voir, les mesures préconisées par les répondantes et répondants sous la rubrique «autre» rejoignent les facteurs identifiés dans les recherches américaines comme importants pour la réussite scolaire («What works»). D'autres mesures énoncées rejoignent des facteurs plus directement

reliés à l'acte d'enseigner comme le jumelage de jeunes enseignantes et enseignants avec des enseignantes et enseignants plus expérimentés (3 fois), le respect entre enseignantes et enseignants et une plus grande équité dans la répartition des tâches.

3. Les faits saillants

Nous essaierons maintenant de revenir à l'essentiel. Cette opération visait à faire l'inventaire des mesures d'encadrement existantes dans les écoles publiques francophones dispensant l'enseignement secondaire. Il s'agissait d'éclairer nos choix en matière d'humanisation de l'école et de réussite éducative.

Les questionnaires traités nous fournissent des données pour près de la moitié des écoles qu'il était théoriquement possible d'atteindre.

C'est à la personne déléguée d'établissement que nous avons demandé de remplir le questionnaire. Sans exiger d'elle une consultation formelle, nous lui suggérions de «se glisser dans la peau du collectif» afin de refléter le plus possible l'opinion générale des enseignantes et enseignants de son école, ce qui constitue finalement la tradition, s'agissant de délégation syndicale.

Nous faisons donc état d'opinions, de perceptions, ce qui présente toutes les limites ordinaires inhérentes à ce genre d'enquête et les pourcentages ne doivent pas nous abuser puisqu'ils renvoient parfois à des nombres très petits. Nous affirmons cependant posséder une excellente vue d'ensemble de la façon dont on assure l'encadrement des élèves, ici et maintenant.

Caractéristiques des écoles de notre inventaire

Les écoles de notre inventaire regroupent le plus souvent les élèves des deux cycles du secondaire à qui elles dispensent l'enseignement général. L'école n'offrant que le premier cycle du secondaire est trois fois plus fréquente que celle n'offrant que le second, et les écoles polyvalentes constituent à peu près le cinquième de notre ensemble.

Par rapport aux plus récentes statistiques du MEQ, les écoles de petites tailles sont sous-représentées dans notre enquête et les écoles à clientèle nombreuse, surreprésentées. Les écoles qui nous ont répondu sont surtout situées en milieu

urbain. Les élèves sont surtout d'origine socio-économique moyenne, mais 30 % d'entre eux proviendraient d'un milieu défavorisé. Les élèves provenant d'un milieu favorisé ne constitueraient que 3,6 % de l'ensemble.

Plus de trois écoles sur quatre sont à toutes fins utiles monoethniques. Celles qui présentent une moyenne ou une forte concentration pluriethnique ne constituent que 6,3 % du total.

Des facteurs clés de la culture de l'école

Nos répondantes et répondants sont très satisfaits des relations entretenues avec les élèves (98,4 %). Ils le sont aussi du climat de l'école (94,8 %). La satisfaction est moins grande à propos du rôle du personnel enseignant dans l'élaboration des politiques générales de l'école (77,3 %).

Le leadership exercé par la direction serait à caractère démocratique dans un peu plus de la moitié des cas (51 %). Il s'exercerait davantage dans le domaine administratif (57,3 %) que pédagogique (22,6 %).

Les opinions à propos du climat de l'école et de la relation avec les élèves sont liées. Le rôle du personnel enseignant dans l'élaboration des politiques générales de l'école est directement relié à la perception du climat. On est d'autant plus satisfait de l'un qu'on l'est de l'autre.

Le leadership à caractère démocratique a des effets positifs; le fait qu'il soit principalement soucieux de pédagogie aussi. La direction d'école la plus négative s'avérerait cependant plutôt laxiste qu'autoritaire.

Les mesures d'encadrement

Elles sont nombreuses et diversifiées. A peine 11 écoles de notre inventaire n'auraient mis en place aucune mesure spécifique visant l'encadrement de leurs élèves, à l'opposé 21 écoles bénéficieraient de quatre mesures différentes.

Selon nos chiffres, le **tutorat** est le modèle d'encadrement auquel on a le plus recours (72,7 %). Il est suivi du **regroupement des élèves en unités plus réduites**, selon le cycle ou l'année; c'est le concept des petites écoles dans la grande (49,3 %).

Le **titulariat** vient au 3e rang (40,3 %). On a aussi mis en place des formules **d'aide par les pairs** (30 %) et utilisé la catégorie **autre** (28 %) pour toutes sortes d'autres mesures qui diffèrent plus ou moins des catégories précédentes.

Les écoles appliquant déjà le titulariat sont moins réfractaires à sa généralisation, mais cette idée ne recueille toujours pas l'aval de la majorité des répondantes et répondants (44,2 % contre 55,8 %).

Humaniser davantage l'école secondaire

Nos répondantes et répondants nous ont fait de multiples suggestions, à travers elles nous pouvons dégager les faisceaux suivants :

1. la tâche des enseignantes et enseignants est lourde et difficile et, de ce fait, elle les empêche souvent d'être effectivement ce qu'ils sont : les premiers facteurs de l'humanisation de l'école. Ils veulent qu'on leur permette d'être davantage et mieux en contact avec leurs élèves, qu'on leur donne le temps et les moyens d'accomplir humainement ce travail humain;

2. les écoles ont besoin de ressources de toutes sortes. Si dévoués que puissent être les enseignantes et enseignants, ils ne sont ni psychologues, ni travailleurs sociaux. Les besoins sont de plus en plus grands et de plus en plus diversifiés;

3. on doit favoriser davantage l'engagement et la participation des élèves eux-mêmes à la vie de l'école. Les activités parascolaires ne tiennent pas toute la place qu'elles devraient;

4. le dernier faisceau regroupe des éléments divers :

   - un meilleur leadership de la part de la direction de l'école et un leadership qui soit davantage centré sur la pédagogie;
   - une plus grande marge de manoeuvre laissée à l'école;
   - l'établissement et le respect des règles de vie propres à l'apprentissage et au développement humain des élèves;
   - une meilleure relation avec les parents et un plus grand engagement de leur part auprès de leurs propres enfants pour valoriser et appuyer l'école.

Conclusion

L'école publique québécoise fait toujours face à de nombreuses critiques. Si l'on devait se fier à ses détracteurs, on n'y trouverait jamais aucun motif de satisfaction. On mesure mal les conséquences de cet alarmisme devenu de bon aloi. S'il risque d'entraîner le public vers la désillusion, c'est à la désespérance qu'il confinera bientôt les femmes et les hommes de bonne foi qui font tout ce qu'ils peuvent à tous les jours pour éduquer les enfants qu'on leur confie.

L'école québécoise manque de moyens, elle manque aussi d'estime. On s'acharne à déceler la moindre de ses faiblesses, on ne s'occupe guère de ses succès ou de ses efforts.

Nous serions contents si cette modeste enquête contribuait si peu que ce soit à atténuer ce vent mauvais. Les gens qui font l'école au quotidien sont satisfaits de son climat et des relations avec les élèves. Ces élèves ne sont pas laissés à l'abandon, on les encadre de multiples manières.

Il faut protéger l'autonomie des équipes-écoles. Il faut compter sur elles et avec elles. Les solutions mises en place seront d'autant plus efficaces qu'elles auront été décidées collectivement et choisies parce qu'elles correspondaient aux besoins du milieu.

Peut-on faire plus, faire mieux? Bien entendu, mais il faut des moyens pour agir, il faut du temps et de l'espace pour vivre une relation satisfaisante et significative avec les élèves. Il faut des ressources spécialisées pour répondre aux multiples besoins de ces élèves, confrontés aux multiples problèmes de leur existence.

Il faut encore qu'on fasse appel aux élèves eux-mêmes pour personnaliser et humaniser leur école. Nous devons les aider à agir collectivement, car c'est ainsi qu'ils apprendront vraiment l'autonomie et la solidarité. L'école doit leur fournir de multiples occasions de développement et d'apprentissage. Les activités parascolaires sont insuffisantes, en nombre et en se privant d'elles, on se prive de beaucoup, notamment de moments privilégiés de contact humain.

Il faut encore que l'école puisse compter sur les appuis dont elle a besoin, celui des parents, celui de la collectivité dans son ensemble. Il faut que cesse le dénigrement systématique dont elle est victime. L'éducation est une entreprise collective et continue. Les enseignantes et enseignants font ce qu'ils peuvent; leur en voudra-t-on de ne pas croire aux miracles, d'admettre que les moyens leur manquent et qu'ils ont besoin d'aide?

Bernard Blier
Marie Gagnon

Climat et type d'école (tableau 1)

	Très bon	Assez mauvais
1er cycle seulement	25	4,41
2e cycle seulement	13,64	,00
Les 2 cycles ens. gén.	26,67	6,67
Polyvalente	20	6
	23,8	5,2

Climat et taille de l'école (tableau 2)

	Très bon	Assez mauvais
Petites écoles Moins de 1 000	28,08	6,16
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	19,05	1,59
Grandes écoles 1 500 et plus	16,28	6,98
	23,8	5,2

Climat et milieu de l'école (tableau 3)

	Très bon	Assez mauvais
Rural	27,9	5,8
Semi-urbain	25,64	2,56
Urbain	19,81	6,60
	23,8	5,2

Climat et origine socio-économique des élèves (tableau 4)

	Très bon	Assez mauvais
Faible	24,32	10,81
Moyenne	22,62	2,98
Favorisée	33,33	,00
	23,8	5,2

Climat et concentration pluriethnique (tableau 5)

	Très bon	Assez mauvais
Forte concentration	20	20
Moyenne	18,18	,00
Faible	20,45	6,82
Inexistante	25	4,69
	23,8	5,2

Relations avec les élèves et type d'école (tableau 6)

	Très satisfaisantes	Assez insatisfaisantes
1er cycle seulement	32,35	,00
2e cycle seulement	13,64	,00
Les 2 cycles ens. gén.	26,42	3,77
Polyvalente	20,41	,00
	26,2	1,6

Relations avec les élèves et taille de l'école (tableau 7)

	Très satisfaisantes	Assez insatisfaisantes
Petites écoles Moins de 1 000	30,82	,68
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	17,19	3,13
Grandes écoles 1 500 et plus	23,81	2,38
	26,2	1,6

Relations avec les élèves et milieu de l'école (tableau 8)

	Très satisfaisantes	Assez insatisfaisantes
Rural	30,8	1,47
Semi-urbain	24,05	3,80
Urbain	24,7	,00
	26,2	1,6

Relations avec les élèves et origine socio-économique de ceux-ci (tableau 9)

	Très satisfaisantes	Assez insatisfaisantes
Faible	30,6	2,67
Moyenne	24,5	1,20
Favorisée	11,1	,00
	26,2	1,6

Relations avec les élèves et concentration pluriethnique (tableau 10)

	Très satisfaisantes	Assez insatisfaisantes
Forte	20	,00
Moyenne	,00	,00
Faible	32,56	,00
Inexistante	26,42	2,07
	26,2	1,6

Rôle du personnel enseignant et type d'école (tableau 11)

	Très ou assez satisfaisant	Très ou assez insatisfaisant
1er cycle seulement	79,6	20,2
2e cycle seulement	66,6	33,3
Les 2 cycles ens. gén.	77	22,8
Polyvalente	77,4	22,4
	77,3	22,7

Rôle du personnel enseignant et taille de l'école (tableau 12)

	Très ou assez satisfaisant	Très ou assez insatisfaisant
Petites écoles Moins de 1 000	80,8	19,17
Moyennes écoles 1 000 - 1 500	76,57	23,44
Grandes écoles 1 500 et plus	65,85	34,15
	77,3	22,7

Rôle du personnel enseignant et milieu de l'école (tableau 13)

	Satisfaisant	Insatisfaisant
Rural	80,88	19,12
Semi-urbain	78,21	21,08
Urbain	74,28	25,72
	77,3	22,7

Rôle du personnel enseignant et origine socio-économique des élèves (tableau 14)

	Satisfaisant	Insatisfaisant
Faible	69,33	30,66
Moyenne	80,12	19,88
Favorisée	88,87	11,11
	77,3	22,7

Rôle du personnel enseignant et concentration pluriethnique (tableau 15)

	Satisfaisant	Insatisfaisant
Forte	80	20
Moyenne	72,73	27,27
Faible	79,54	20,46
Inexistante	76,96	23,04
	77,3	22,7

Leadership de la direction et type d'école (tableau 16)

	Laisser-faire	Autoritaire	Démocratique	Autre
1er cycle seule.	6,06	22,73	54,55	16,67
2e cycle seule.	28,57	33,33	33,33	4,76
Les 2 cycles ens. gén.	8,74	19,42	52,43	19,42
Polyvalente	14,58	25	50	10,42
	11	22,4	51	15,5

Leadership de la direction et taille de l'école (tableau 17)

	Laisser-faire	Autoritaire	Démocratique	Autre
Petites écoles Moins de 1 000	10,42	21,53	53,47	14,58
Moyennes éco. 1 000 - 1 500	9,84	24,59	47,54	18,03
Grandes écoles 1 500 et plus	15	22,50	47,50	15
	11	22,4	51	15,5

Leadership de la direction et milieu de l'école (tableau 18)

	Laisser-faire	Autoritaire	Démocratique	Autre
Rural	13,64	21,21	56,06	9,09
Semi-urbain	11,54	15,38	56,41	16,67
Urbain	8,91	28,71	43,56	18,81
	11	22,4	51	15,5

Leadership de la direction et origine socio-économique des élèves (tableau 19)

	Laisser-faire	Autoritaire	Démocratique	Autre
Faible	12,5	23,61	45,83	18,06
Moyenne	9,76	21,95	53,05	15,24
Favorisée	25	25	50	,00
	11	22,4	51	15,5

Leadership de la direction et concentration pluriethnique (tableau 20)

	Laisser-faire	Autoritaire	Démocratique	Autre
Forte concent.	20	,00	60	20
Moyenne	20	50	10	20
Faible	2,33	20,93	55,81	20,93
Inexistante	12,30	21,93	51,87	13,90
	11	22,4	51	15,5

Domaine d'exercice du leadership et type d'école (tableau 21)

	Pédagogique	Administratif	Les deux	Autre
1er cycle seule.	27,94	52,94	14,71	4,41
2e cycle seule.	23,81	66,67	4,76	4,76
Les 2 cycles ens. gén.	21,15	55,77	14,42	8,65
Polyvalente	14,58	62,5	18,75	4,17
	22,6	57,3	14,1	6

Domaine du leadership et taille de l'école (tableau 22)

	Pédagogique	Administratif	Les deux	Autre
Petites écoles Moins de 1 000	23,6	51,39	19,44	5,56
Moyennes éco. 1 000 - 1 500	22,2	63,49	7,94	6,35
Grandes écoles 1 500 et plus	19,51	68,29	4,88	7,32
	22,6	57,3	14,1	6

Domaine du leadership et milieu de l'école (tableau 23)

	Pédagogique	Administratif	Les deux	Autre
Rural	28,36	49,25	14,93	7,46
Semi-urbain	21,52	55,7	16,46	6,33
Urbain	19,61	63,73	11,76	4,90
	22,6	57,3	14,1	6

Domaine du leadership et origine socio-économique des élèves (tableau 24)

	Pédagogique	Administratif	Les deux	Autre
Faible	17,81	57,53	13,70	10,96
Moyenne	24,10	57,83	13,86	4,22
Favorisée	25	50	25	,00
	22,6	57,3	14,1	6

Domaine du leadership et concentration pluriethnique (tableau 25)

	Pédagogique	Administratif	Les deux	Autre
Forte	20	60	20	,00
Moyenne	,00	55,56	33,33	11,11
Faible	29,55	59,09	4,55	6,82
Inexistante	22,11	56,84	15,26	5,79
	22,6	57,3	14,1	6

Leadership de la direction, caractère et domaine d'exercice (tableau 26)

	Pédagogique	Administratif	Les deux	Autre
Laisser-faire	24	52	20	4
Autoritaire	5,56	70,37	12,96	11,11
Démocratique	36,59	47,15	11,38	4,88
Autre	5,26	65,79	23,68	5,26
	22,6	57,3	14,1	6

Caractère du leadership de la direction et climat de l'école (tableau 27)

	Laisser-faire	Autoritaire	Démocratique	Autre
Très bon	3,39	8,47	81,36	6,78
Assez bon	12,28	28,07	45,03	14,62
Assez mauvais	30,77	15,38	,00	53,85
	11,11	22,4	51	15,5

Rôle du personnel enseignant et climat de l'école (tableau 31)

	Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Assez insatisfaisant	Très insatisfaisant
Très bon	41,67	55	3,33	,00
Assez bon	11,93	64,20	20,45	3,41
Assez mauvais	,00	7,69	38,46	53,85
	18,3	59	17,5	5,2

Relations avec les élèves et climat de l'école (tableau 32)

	Très satisfaisantes	Assez satisfaisantes	Assez insatisfaisantes
Très bon	68,33	31,67	,00
Assez bon	12,99	85,31	1,69
Assez mauvais	15,38	84,62	,00
	26,20	72,2	1,6

Version revue et corrigée

Questionnaire sur l'encadrement et les mesures d'accompagnement des élèves dans les écoles secondaires francophones sous la juridiction des commissions scolaires

Veuillez répondre aux questions par un crochet ❑ dans la case appropriée ou en inscrivant votre réponse dans l'espace prévu à cette fin.

Nom de votre école: _____

Nom de votre commission scolaire: _____

Nom de votre syndicat: _____

Votre nom: _____

Votre fonction: _____

Attention!

Avant que vous ne remplissiez ce questionnaire, nous voulons insister sur deux points:

1- Nous n'attendons pas de vous que vous procédiez à une consultation formelle des enseignantes et enseignants de votre école mais plutôt que vous vous glissiez dans la peau du collectif pour répondre aux éléments du questionnaire.

2- C'est le plus important. Quelle que soit la façon de nommer les mesures d'accompagnement dans votre école, nous vous prions de faire prévaloir les définitions suivantes pour le tutorat et le titulariat.

Titulariat : Assignation d'un groupe d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui devra enseigner à ce groupe, deux, trois ou plusieurs matières, un peu selon le modèle prévalant au primaire.

Tutorat : Assignation d'un certain nombre d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui fournira à ces élèves l'aide nécessaire, aux plans personnel et social.

Merci beaucoup!

1-	Votre école est:		
.	une école secondaire pour le 1er cycle seulement?	27,2	27,9[1]
.	une école secondaire pour le 2e cycle seulement?	8,7	8,9
.	une école regroupant les 2 cycles du secondaire général?	41,7	42,9
.	une école secondaire polyvalente regroupant le général et le professionnel?	19,7	20,2
2-	Votre école compte:		
.	moins de 500 élèves?	30,3	30,3
.	entre 500 et 999 élèves?	27,6	27,6
.	entre 1 000 et 1 499 élèves?	25,2	25,2
.	entre 1 500 et 1 999 élèves?	8,3	8,3
.	entre 2 000 et 2 499 élèves?	5,5	5,5
.	2 500 élèves et plus?	3,1	3,1
3-	Votre école se situe dans un milieu:		
.	rural?	26,8	26,8
.	semi-urbain?	31,1	31,1
.	urbain?	42,1	42,1
4-	Dans l'ensemble, les élèves de votre école sont d'origine socio-économique:		
.	faible?	29,5	29,6

[1] Les pourcentages de la 1re colonne incluent les «non réponses», ceux de la 2e les excluent.

.	moyenne?	66,5	66,8
.	favorisée?	3,5	3,6

5- Au plan ethnique, votre école se caractérise par:

.	une forte concentration pluriethnique? (plus de 50 %)	2	2
.	une moyenne concentration pluriethnique? (20 % à 50 %)	4,3	4,3
.	une faible concentration pluriethnique? (5 % à 19 %)	17,3	17,3
.	aucune concentration pluriethnique? (moins de 5 %)	76,4	76,4

6- De façon générale, comment qualifieriez-vous le climat (l'atmosphère, l'ambiance) de votre école?

.	très bon?	23,6	23,8
.	assez bon?	70,5	71
.	assez mauvais?	5,1	5,2
.	très mauvais?		

7- Comment évaluez-vous le rôle des enseignantes et enseignants dans l'élaboration des politiques générales de votre école (organisation interne de l'école, répartition des tâches, choix des activités parascolaires, etc.)?

.	très satisfaisant?	18,1	18,3
.	assez satisfaisant?	58,3	59
.	assez insatisfaisant?	17,3	17,5
.	très insatisfaisant?	5,1	5,2

8-	Comment qualifieriez-vous le style de "leadership" exercé par la direction de votre école?		
.	laisser-faire?	10,6	11
.	autoritaire?	21,7	22,4
.	démocratique?	49,2	51
.	autre? (précisez)	15	15,5
9-	Diriez-vous que ce leadership s'exerce surtout dans le domaine:		
.	pédagogique?	22	22,6
.	administratif?	55,9	57,3
.	les deux?	13,8	14,1
.	autre? (précisez)	5,9	6
10-	De façon générale, comment qualifieriez-vous les relations entre les élèves et les enseignantes et enseignants de votre école?		
.	très satisfaisantes?	26	26,2
.	assez satisfaisantes?	71,7	72,2
.	assez insatisfaisantes?	1,6	1,6
.	très insatisfaisantes?		

NOTE: Pour répondre à la question 11, assurez-vous d'abord de choisir les énoncés de 11.1 à 11.4 qui correspondent le mieux à la réalité vécue dans votre école, en vous basant sur les définitions du questionnaire. S'il existe, dans votre école, d'autres mesures que celles identifiées de 11.1. à 11.4, cochez «oui» à la case 11.5 et n'oubliez pas de compléter la section 11.5 du questionnaire.

Cette étape franchie, passez aux sections correspondant aux choix faits entre 11.1, 11.2, 11.3, 11.4 et 11.5 et répondez aux questions supplémentaires se rapportant à ces mesures en apportant des précisions si nécessaire.

11- Parmi les mesures d'encadrement des élèves décrites ci-après, quelles sont celles qui existent dans votre école?

11.1 Le regroupement des élèves en unités plus réduites (par degré, par cycle, etc.) encadrées par des personnes-ressources (adjointe ou adjoint, animatrice ou animateur)?

. oui	56,3	49,3
. non	35,4	50,6

11.2 Le titulariat
(Ex.: Assignation d'un groupe d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui devra enseigner à ce groupe, deux, trois ou plusieurs matières, un peu selon le modèle prévalant au primaire)?

. oui	35	40,3
. non	52	59,7

11.3 Le tutorat
(Ex.: Assignation d'un certain nombre d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui fournira à ces élèves l'aide nécessaire, aux plans personnel et social)?

. oui	68,1	72,7
. non	25,6	27,3

11.4 L'aide par les pairs
(Ex.: Certains élèves aident d'autres élèves au plan pédagogique ou personnel)?

. oui	25,6	30
. non	59,8	70

11.5 Autre?

. oui	16,5	28,8
. non	40,9	71,2

NOTE: Si vous avez répondu «oui» à la question 11.1, veuillez répondre aux questions supplémentaires suivantes:

11.1 Le regroupement des élèves en unités plus réduites.

11-1.1 Cette mesure s'adresse:

. à tous les élèves de l'école?	35,4	78,2
. aux élèves du 1er cycle seulement?	3,1	7
. aux élèves du 2e cycle seulement?	1,2	2,6
. seulement aux élèves des cheminements particuliers?	9,8	12,7
. à certains élèves seulement? (précisez)	6,7	12,7

11-1.2 Cette mesure est jugée:

. très satisfaisante?	15	26,4
. assez satisfisante?	36,2	63,9
. assez insatisfaisante?	4,7	8,3
. très insatisfaisante?	0,8	1,4

11-1.3 L'origine de cette mesure est:

. une politique de la commission scolaire?	15,7	28,2
. une décision unilatérale de la direction de l'école?	12,2	21,8
. une décision collective de l'équipe-école?	23,6	42,3
. autre? (précisez)	4,3	7,7

11-1.4 Précisions supplémentaires: (si nécessaire)	46	32,1[2]
11-1.5 Avantages de cette mesure:	88	61,5
11-1.6 Inconvénients de cette mesure:	57	40

NOTE: Si vous avez répondu «oui» à la question 11.2, veuillez répondre aux questions supplémentaires suivantes:

11.2 Le titulariat
(Ex.:Assignation d'un groupe d'élèves à uneenseignante ou un enseignant qui devra enseigner à ce groupe, deux, trois ou plusieurs matières, un peu selon le modèle prévalant au primaire).

11-2.1 Cette mesure s'adresse:

. à tous les élèves de l'école?	9,8	26
. aux élèves du 1er cycle seulement?	4,3	11,5
. aux élèves du 2e cycle seulement?		
. seulement aux élèves des cheminements particuliers?	14,6	38,5
. à certains élèves seulement? (précisez)	9,1	24

11-2.2 Cette mesure est jugée:

. très satisfaisante?	14,2	36,4
. assez satisfisante?	20,9	53,5
. assez insatisfaisante?	3,1	8,1
. très insatisfaisante?	0,8	2

[2] Dans tous les cas des précisions supplémentaires, avantages et inconvénients, on indique d'abord le nombre de questionnaires en contenant et le pourcentage est calculé à partir de ce nombre, sur le total des écoles appliquant la mesure.

11-2.3	L'origine de cette mesure est:		
	. une politique de la commission scolaire?	16,1	41,4
	. une décision unilatérale de la direction de l'école?	4,7	12,1
	. une décision collective de l'équipe-école?	13,8	35,4
	. autre? (précisez)	4,3	11,1
11-2.4	Précisions supplémentaires: (si nécessaire)	25	28,1
11-2.5	Avantages de cette mesure:	60	67,4
11-2.6	Inconvénients de cette mesure:	43	48,3

NOTE: Si vous avez répondu «oui» à la question 11.3, veuillez répondre aux questions supplémentaires suivantes.

11.3 Le tutorat
(Ex.: Assignation d'un certain nombre d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui fournira à ces élèves l'aide nécessaire, aux plans personnel et social).

11-3.1	Cette mesure s'adresse:		
	. à tous les élèves de l'école?	40,9	61,5
	. aux élèves du 1er cycle seulement?	9,4	14,2
	. aux élèves du 2e cycle seulement?	2,8	4,1
	. seulement aux élèves des cheminements particuliers?	1,6	2,4
	. à certains élèves seulement? (précisez)	11,8	17,8

11-3.2 Cette mesure est jugée:

. très satisfaisante?	13,4	20,4
. assez satisfisante?	44,1	67,1
. assez insatisfaisante?	7,5	11,4
. très insatisfaisante?	0,8	1,2

11-3.3 L'origine de cette mesure est:

. une politique de la commission scolaire?	12,6	19,3
. une décision unilatérale de la direction de l'école?	16,1	24,7
. une décision collective de l'équipe-école?	31,9	48,8
. autre? (précisez)	4,7	7,2

11-3.4 Précisions supplémentaires: (si nécessaire) 48

11-3.5 Avantages de cette mesure: 105

11-3.6 Inconvénients de cette mesure: 65

NOTE: Si vous avez répondu «oui» à la question 11-4, veuillez répondre aux questions suivantes:

11.4 L'aide par les pairs
(Ex.: Certains élèves aident d'autres élèves au plan pédagogique ou personnel).

11-4.1 Cette mesure s'adresse:

. à tous les élèves de l'école?	5,9	23,1
. aux élèves du 1er cycle seulement?	2	7,7

.	aux élèves du 2e cycle seulement?	3,1	12,3
.	seulement aux élèves des cheminements particuliers?	0,4	1,5
.	à certains élèves seulement? (précisez)	14,2	55,4
11-4.2	Cette mesure est jugée:		
.	très satisfaisante?	4,3	22
.	assez satisfisante?	14,2	72
.	assez insatisfaisante?	1,2	6
.	très insatisfaisante?		
11-4.3	L'origine de cette mesure est:		
.	une politique de la commission scolaire?	0,4	1,8
.	une décision unilatérale de la direction de l'école?	3,5	15,8
.	une décision collective de l'équipe-école?	11,8	52,6
.	autre? (précisez)	6,7	29,8
11-4.4	Précisions supplémentaires: (si nécessaire)	24	36,9
11-4.5	Avantages de cette mesure:	26	40
11-4.6	Inconvénients de cette mesure:	13	20

NOTE: Si vous avez répondu «oui» à la question 11-5, veuillez répondre aux questions suivantes:

11.5	Autre? (décrivez)	37	88
11-5.1	Cette mesure s'adresse:		
	. à tous les élèves de l'école?	8,3	47,7
	. aux élèves du 1er cycle seulement?	0,4	2,3
	. aux élèves du 2e cycle seulement?	1,6	9,1
	. seulement aux élèves des cheminements particuliers?	2	11,4
	. à certains élèves seulement? (précisez)	5,1	29,5
11-5.2	Cette mesure est jugée:		
	. très satisfaisante?	8,3	51,2
	. assez satisfisante?	5,9	36,6
	. assez insatisfaisante?	1,2	7,3
	. très insatisfaisante?	0,8	4,9
11-5.3	L'origine de cette mesure est:		
	. une politique de la commission scolaire?	2,4	14,3
	. une décision unilatérale de la direction de l'école?	1,6	9,5
	. une décision collective de l'équipe-école?	8,3	50
	. autre? (précisez)	4,3	26,2
11-5.4	Précisions supplémentaires: (si nécessaire)	11	26,9
11-5.5	Avantages de cette mesure:	31	73,8

11-5.6 Inconvénients de cette mesure:	23	54,7

12- Si vous aviez à vous prononcer, vous et vos collègues, sur la constitution de groupes stables d'élèves (avec ou sans titulaire) comme mesure d'encadrement des élèves de votre école, seriez-vous:

. tout à fait d'accord?	31,1	33,2
. plutôt d'accord?	28,7	30,7
. plutôt en désaccord?	17,7	18,9
. tout à fait en désaccord?	16,1	17,2
Commentaire:	91	35,8[3]

13- Si vous aviez à vous prononcer, vous et vos collègues, sur la généralisation du titulariat préconisée par le "plan Pagé" pour les trois premières années du secondaire, chaque titulaire ayant à enseigner deux ou trois matières à son groupe, seriez-vous:

. tout à fait d'accord?	6,7	7
. plutôt d'accord?	19,3	20,2
. plutôt en désaccord?	25,2	26,3
. tout à fait en désaccord?	44,5	46,5
Commentaire:	98	38,6

[3] Pour les commentaires, aux questions 13 et 14, le nombre de questionnaires en contenant apparaît en premier et le pourcentage est calculé à partir de ce nombre sur le total, c'est-à-dire 254.

14- Dans votre école, existe-t-il un conseil des élèves ou tout autre groupe constitué représentant les élèves?

. oui	88,2	90
. non	9,8	10

15- Dans votre école, y a-t-il des personnes-ressources (psychologue, travailleuse ou travailleur social ou autre) à qui les élèves peuvent recourir en cas de difficulté?

. oui	93,3	95,2
. non	4,7	4,8

16- Dans votre école, y a-t-il une personne ou un comité chargé d'organiser des activités culturelles, sociales ou sportives?

. oui	89	91,5
. non	8,3	8,5

17- Tout en tenant compte des facteurs internes à prendre en considération, quelles seraient, d'après vous, les trois mesures les plus susceptibles d'humaniser davantage votre école?

1)
2)
3)

Modes d'encadrement des élèves

Recommandations

À la lumière des résultats de l'enquête sur les différentes mesures d'encadrement des élèves à l'école secondaire, le Conseil fédéral constate que :

- les différents milieux ont su trouver les formules d'encadrement des élèves qui répondaient à leurs besoins;
- les mesures d'encadrement des élèves à l'école secondaire sont nombreuses et diversifiées;
- ces mesures sont en général jugées très positivement et elles le sont encore davantage quand elles ont été l'objet d'une décision collective de l'équipe-école.

En conséquence :

1- Le Conseil fédéral refuse que l'on présente le titulariat comme la seule mesure d'encadrement possible ou souhaitable et s'oppose à toutes les volontés qui prétendraient l'imposer.

2- Le Conseil fédéral rappelle qu'il appartient aux équipes-écoles de mettre en place les mesures d'encadrement de leurs élèves qui leur sembleront le mieux répondre à leurs besoins.

3- Conscient des immenses efforts quotidiens fournis par les enseignantes et enseignants, du manque flagrant de moyens consentis à l'école secondaire et de l'attitude critique, souvent inconsidérée, qu'on entretient à son égard, le Conseil fédéral réclame notamment :

   a) une amélioration de la tâche des enseignantes et enseignants afin qu'elles et ils puissent accomplir leur fonction d'éducation de façon plus humaine;

   b) un accroissement des ressources professionnelles pour répondre adéquatement aux besoins de plus en plus grands et de plus en plus diversifiés des élèves;

   c) une participation accrue des élèves eux-mêmes à l'humanisation de leur école et des moyens favorisant leur engagement individuel et collectif;

   d) l'appui des parents d'abord, celui des partenaires, des entreprises et des médias afin que l'éducation devienne enfin une oeuvre commune et continue, une véritable priorité sociale.